



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA DIAS LIMA

AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS
EM LIBRAS

UBERLÂNDIA
2018

MÁRCIA DIAS LIMA

**AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS
EM LIBRAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia com exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Lázara Cristina Silva

UBERLÂNDIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L628P
2018 Lima, Márcia Dias, 1982-
 As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em libras [recurso eletrônico] / Márcia Dias Lima. - 2018.

 Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.923>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. 2. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 3.
Material didático. 4. Educação inclusiva. 5. Surdos - Educação. 6.
Língua brasileira de sinais. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.)
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

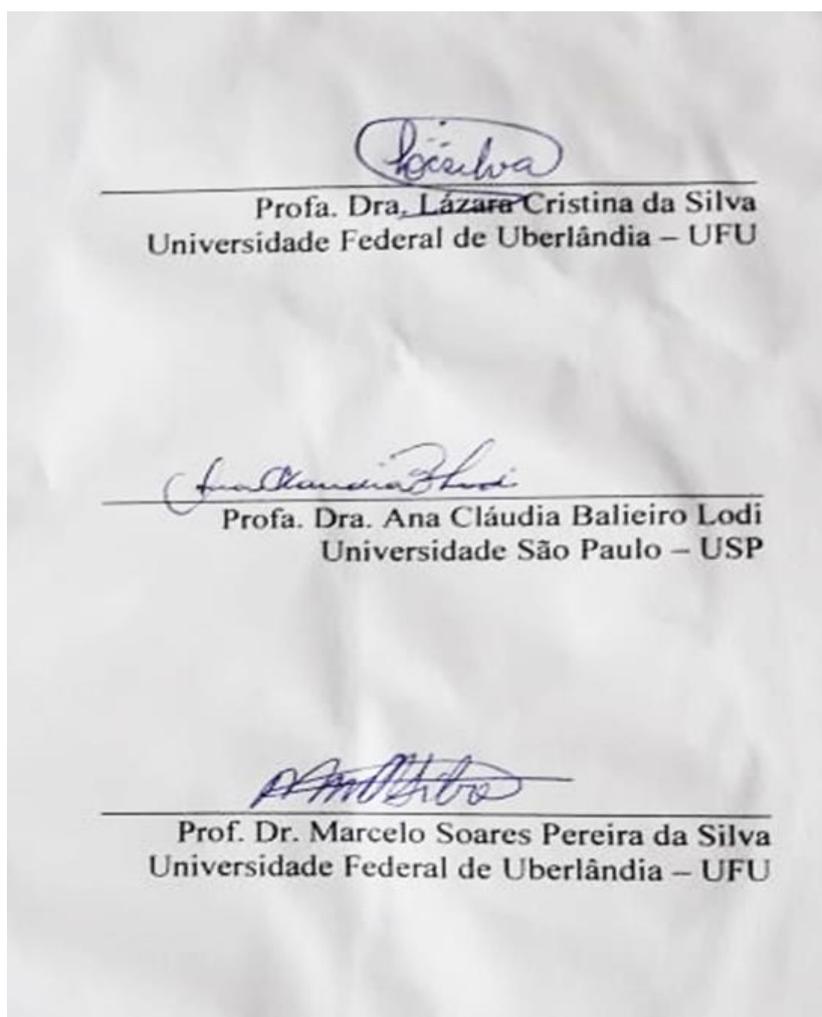
MÁRCIA DIAS LIMA

**AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS EM
LIBRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 29 / 08 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Dedico este trabalho à Comunidade Surda, pela luta e pelo direito que surdo tem de crescer bilíngue e ter acesso a uma educação democrática.

AGRADECIMENTO

Enfim, hoje, concluo mais uma etapa acadêmica vencida com a presente Dissertação do Mestrado em Educação. Por isso, não poderia fechar o texto deste estudo sem o precioso apoio de várias pessoas a qual sinto a necessidade de citar alguns deles.

Minhas primeiras palavras serão para agradecer primeiramente a **DEUS**, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, e por toda a força concedida para que eu pudesse concretizar este sonho. Além disso, agradeço a Ele por oportunizar a mim todas as pessoas especiais que cruzaram no meu caminho.

Aos meus pais **AGUINALDO e RITA**, minha base, sinto-me privilegiada por, simplesmente, vocês terem me feito existir, também, por terem sempre exigido que eu não desistisse de lutar por tantos anos, apesar das inúmeras dificuldades. Obrigada por sempre me estimularem a continuar, dando-me apoio, educação e ensinando-me o valor e o amor pelos estudos, se não fosse tudo que vocês me proporcionaram, não poderia me tornar a pessoa que sou hoje e chegar onde consegui.

Aos meus filhos **GUSTAVO E GABRIELLA**, que embora não tivesse idade o suficiente para terem conhecimento do que esteja acontecendo, mas marcaram sua presença imensurável nesta minha jornada acadêmica, pois são dois seres pequenos, mas com grande potência de força, que iluminaram de maneira especial os meus pensamentos, me dando força a seguir até o fim, buscando sempre os conhecimentos no meio do caminho. Sinto muito privilegiada e feliz por vocês fazerem parte da minha vida, as suas existências são os reflexos mais perfeitos da existência de Deus.

Ao meu companheiro **AMAURI** por dividir esta caminhada comigo, estando ao meu lado nos melhores e piores momentos de minha vida, pela sua tolerância, compreensão e incentivo.

A todos os meus **FAMILIARES** (tios e primos) que são numerosos, por isso, não citarei nomes, para não correr o risco de me esquecer de alguém. Mas há aquelas pessoas especiais que diretamente me incentivaram, as quais não devo deixar de citar, principalmente, aos modelos que procuro sempre me espelhar: aos meus avôs paternos **RAIMUNDO (In Memoriam) e EDIR (In Memoriam)**, onde pude conhecer primeiro o que era um amor eterno incondicional, e, por terem me ensinado a ser nobre com grande exemplo de caráter que me eram transmitidas na essência das suas palavras. Apresentaram-me a garra, a perseverança e o

otimismo sobre os nossos objetivos e sonhos que eram contagiantes. Neles pude enfrentar os obstáculos da vida de cabeça erguida. Que falta vocês me fazem!!!

A minha orientadora professora **LAZARA**, por toda a paciência, empenho e por ter me conduzido, em sentido prático, com que sempre me orientou nesta minha pesquisa e em todos aqueles estudos que realizei durante a minha trajetória do Mestrado. Muito obrigada, por me ter direcionado com seus conselhos quando necessário. Eles me foram de grande valia, para não me desmotivar com as preocupações, incertezas e angustias cotidianas. Com sua palavra amiga de apoio e incentivo pude concluir com sensação de dever cumprido com a minha pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, Professor **MARCELO SOARES** e Professora **ANA CLAUDIA LODI**, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com suas observações e apontamentos que me ajudaram a direcionar melhor a pesquisa a fim de poder enriquecer a qualidade deste trabalho de dissertação.

À coordenadora do Curso de Pós-graduação **ELENITA** em meu último ano, com seu carisma, esteve sempre a disposição para atender as minhas necessidades para concluir o estudo de Mestrado.

Aos professores do curso de Pós-Graduação, não tenho como expressar meu agradecimento por compartilhar seus conhecimentos ricos comigo.

A Direção da Faculdade de Educação e aos meus colegas do núcleo de Educação Especial e Libras, pelo incentivo, companheirismo e apoio à minha liberação de afastamento para poder me dedicar ao estudo.

E, por último, nada menos que importante, um agradecimento especial e mais profundo, que só poderia ser dedicado, nada mais que a uma pessoa que considero especial: a minha irmã **MARISA**, minha parceira que sempre esteve o tempo todo ao meu lado, desde o processo seletivo do Mestrado até a sua conclusão. De maneira incondicional, do seu jeito de ser, esteve junto nos meus momentos mais difíceis, que não foram poucos neste último ano, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil tarefa, porém gratificante etapa. Por outro lado, este período todo da minha jornada eu pude enxergar melhor a verdadeira parceria, baseada em um relacionamento de muito amor, reforçando mais o que somos de fato UMA FAMÍLIA! Portanto, sou grata por cada apoio, cada incentivo e feliz por estamos juntas, o resto da minha vida. Obrigada Marisa, minha maninha. Essa vitória também é sua! Sem você eu não teria conseguindo concluir o Mestrado.

Enfim, meu agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta e/ou indireta, fica registrado aqui, o meu muito obrigada.

Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela e a voz – não só biológica mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos (Oliver Sacks, 2010, p.13).

RESUMO

Esta é uma pesquisa apresentada o Mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão em Educação”. Tem como tema a Inclusão Escolar dos alunos surdos: Uma análise sobre as políticas de acessibilidade dos livros didáticos Pretendeu-se compreender as noções e os compromissos expressos na acessibilidade em Libras, presentes na Política Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas repercussões no processo de escolarização dos alunos Surdos, das escolas da rede pública de ensino no período de 2007 a 2017. Como objetivos específicos pretendeu-se identificar e analisar: as noções de acessibilidade e os compromissos com as condições de acesso e permanência dos Surdos na escola pública; ações e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes do PNLD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com ênfase na análise documental, dentre os instrumentos de coletas de dados está o estudo documental e análise do Livro Didático acessível em Libras de 3 coleções: Trocando Idéias, Pitangua e Portas Aberta. Concluímos o estudo mostrando que as propostas apresentadas pelas coleções instrumentalizam o estudante Surdo a fazer uso das diferentes práticas discursivas, entretanto, ainda é perceptível, nas três coleções, problemas nos encaminhamentos de atividades que podem conduzir a uma reflexão equivocada sobre acessibilidade em Libras. Dessa forma, consideramos que ainda há um percurso a ser construído, no sentido de efetivar o trabalho com o uso da Libras em sala de aula, como um eixo de ensino aprendizagem, para que a acessibilidade em Libras se efetive enquanto conteúdo a ser ensinado e adquira consistência nas propostas pedagógicas. Enfim, esperamos que o resultado desta pesquisa sirva de subsídios para as novas pesquisas, bem como, o mesmo possa contribuir na fomentação do debate sobre a inclusão educacional no que tange a acessibilidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático acessível, Livro Didático, acessibilidade, Libras, Surdos.

ABSTRACT

This study is a research for a dissertation of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia, inserted in the research line "State, Policies and Management in Education". Its theme is the School Inclusion of deaf students: An analysis of accessibility policies for textbooks. The objectives of the research are: To understand the notions and commitments expressed in accessibility in Pounds, present in the National Textbook Policy (PNLD) and its repercussions on the process of schooling of deaf students, from public schools in the period 2007 to 2017. Specific objectives are to identify and analyze: The notions of accessibility and the commitments with the conditions of access and permanence of the deaf in the public school; Actions and deliberations of the public management in guaranteeing the rights of the deaf, deriving from PNLD. It is a qualitative research with emphasis on documentary analysis, among the instruments of data collection is the documentary study and analysis of the Didactic Book accessible in Pounds of 3 collections: Exchange of Ideas, Pitangua and Open Doors. We conclude the study showing that the proposals presented by the collections instrument the student Surdo to make use of the different discursive practices, however, it is still perceptible, the 3 collections, problems in the routes of activities that can lead to a mistaken reflection about accessibility in Pounds. Thus, we consider that there is still a route to be constructed in order to make the work with the use of Libras in the classroom as an axis of teaching learning, so that the accessibility in Pounds becomes effective as content to be taught and acquires consistency pedagogical proposals. Finally, we hope that the result of this research will serve as a basis for new research, as well as contribute to the debate on educational inclusion regarding the accessibility of the National Textbook Program (PNLD).

Keywords: Textbook, accessibility, Libras, Deaf.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Trajetória de uma estudante surda a professora acadêmica: Da experiência aos indícios de construção do objeto de pesquisa	23
1.2 Percurso da pesquisa: trilhas e rumos do estudo	24
1.3 Objetivos da pesquisa	26
1.4 Organização de estudo	27
2. CAPÍTULO I- INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO E ACESSIBILIDADE	29
2.1 Inclusão Escolar	31
2.1.1 Conceito de Inclusão versus Educação Especial	31
2.2 Inclusão e Educação dos Surdos	36
2.2.1 Processo de Escolarização dos Estudantes Surdos	37
2.2.1.1 Diferentes olhares e compressão	40
2.3 Acessibilidade na Inclusão Escolar dos Estudantes Surdo numa perspectiva de ensino Bilíngue	42
2.3.1 Conceito de Acessibilidade	43
2.3.2 Princípios e prática no contexto escolar	47
3. CAPÍTULO II – POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	55
3.1 Políticas Públicas voltadas para a Educação Inclusiva	58
3.2 Trajetórias das Políticas Públicas da Educação Inclusiva: leis e ações	63
3.3 Políticas Públicas Educacionais na Educação do Estudante Surdo	78
4. CAPÍTULO III - POLÍTICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	94
4.1 As Políticas de Acessibilidade na Educação Inclusiva	97
4.2 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Um Breve Panorama	108
4.3 Implementação do PNLD na Educação Básica: movimentos / processos políticos	118
4.4 Políticas do Livro Didático acessível na Educação dos Surdos	126
5. CAPÍTULO IV - A REALIDADE: A ACESSIBILIDADE EM LIBRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	136
5.1 Objetos da pesquisa	137
5.2 Instrumentos e Coleta de Dados	138
5.3 Análise e discussão dos Livros Didáticos	150
5.4 Análises e discussões dos resultados comparativos entre as coleções de Livros Didáticos	174

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

183

7. REFERENCIAS

193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANE	Analista Educacional
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAIS	Centro de Apoio e Integração dos Surdos
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory. Pt: "Disco Compacto - Memória Somente de Leitura"
CEFET/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa e Atendimento Especializado
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CF	Constituição Federal
CNB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional dos Livros Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
DESP	Diretoria da Educação Especial
DVD	Digital Video Disc" (em português, Disco Digital de Video)
EAD	Educação à Distância
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade da Educação
FAE	Fundo de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional

GPELEDT	Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L2	Segunda Língua
LDB/LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONG	Organização não governamental
PCNs	Plano Curricular Nacional
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGED	Programa da Pós-Graduação em Educação
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras
SAI	Serviço de Apoio a Inclusão
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria Nacional de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Secretaria Regional de Educação
SSPM	Sociedade dos Surdos de Patos de Minas
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
TPE	Tecnologia Pequena Empresa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIPAM	Universidade de Patos de Minas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Capas da Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-ROM 143
- Figura 2:** DVDs dos livros didáticos em Libras e telas do livro didático de Português (1ªserie) da *Coleção Pitangua*. Ao lado de cada frase há ícone que, ao ser clicado abre a janela de vídeo com o interprete de Libras. 146

LISTA DE GRAFICOS

- Gráfico 1:**Número de categorias presentes resultantes da avaliação de análise de conteúdo da abordagem sobre acessibilidade em três coleções 175

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Educação Especial e Educação Inclusiva com suas aproximações e convergências	35
Quadro II: Dimensões da acessibilidade em contexto educacional	44
Quadro III: Matrícula de estudantes públicos alvo da educação especial	75
Quadro IV: Evolução Histórica do Livro Didático no Brasil	108
Quadro V: Demonstrativo das Etapas do PNLD	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da Avaliação por categoria de análise de conteúdo da Coleção Trocando Ideias	151
Tabela 2: Resultado da Avaliação por categoria de análise de conteúdo da Coleção Pitangá	156
Tabela 3: Resultado da Avaliação por categoria de análise de conteúdo da Coleção Portas Abertas	165

1 INTRODUÇÃO

Vivemos no mundo em constante atividade: observamos, sentimos e agimos, mas principalmente pensamos. Todos os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver no mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isto é, conhecê-lo. Essa ação diferenciada de pensar o mundo e suas coisas é o movimento humano de dar significado a tudo, de compreender, da forma mais aprofundada possível, nossas relações com o mundo e com as coisas. [...] temos como pressupostos básicos que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade (LUCKESI, 1985, p. 49)

Antes de introduzir a discussão da temática de estudo desta pesquisa, primeiro ressaltarei o entendimento dos termos que serão utilizados no decorrer desta pesquisa. O primeiro deles é o termo “Surdo” (com letra maiúscula) por compreender o sujeito Surdo enquanto parte de uma comunidade linguística e cultural. Esse termo é definido por Sacks (1998, p.16), neurologista que dentre inúmeros trabalhos, dedica-se da mesma maneira a surdez, pois o mesmo indica que “o entendimento que o sujeito em evidência é usuário da língua de sinais como primeira língua, na qual possui identidade e vínculo político, social e cultural com a comunidade surda”, como observa Skliar (2005, p.6),

[...] a diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

A afirmação da identidade surda, por conseguinte, não decorre imediata e inexoravelmente da condição biológica do não ouvir (da surdez inscrita no corpo), antes, funda-se em uma série de pressupostos políticos e culturais (e, por isso, históricos) que permitem aos sujeitos Surdos novos, e possíveis representações, significações e categorias sociais. Considerando as discussões levantadas por Skliar (2005), percebe-se que o Surdo não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades culturais diferentes das dos ouvintes, que são baseadas na linguagem e na experiência visual.

Da mesma forma, que o uso da palavra Educação Especial, Inclusão, Deficiência, Portador de Necessidades Especiais e também na terminologia Libras, e não LIBRAS, com seus diferentes aspectos.

O surgimento de terminologias ligadas à Educação Especial - entre elas a integração, a normalização, a inclusão, a diversidade e outras tantas, refletem a sobrecarga que carrega todo aquele que sua diferença é tomada como ponto principal de referência para sua existência, um

substantivo que o determina, o encaixando a modelos pré-estabelecidos, e, assim, o tornando parte de grupos homogêneos, e dentro deles se tornam iguais na relação com os outros considerados “diferentes”. Esta questão surge, porque assim como muitos, e ao contrário de outros, sempre acreditei que falar de inclusão na escola é reconhecer que a mesma não se refere somente as pessoas público da educação especial¹, mas a toda educação, como direito legítimo de todos.

No Brasil, na década de 1990, essas ideias foram ganhando espaço até chegar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, definindo como prioridade o atendimento educacional de sujeitos público da educação especial no sistema regular de ensino. Com certeza, os avanços são muitos, principalmente no tocante as conquistas legais, pois, ao tratar de inclusão, tem-se em consideração o outro como um ser único, respeitando, reconhecendo e valorizando seus interesses, capacidades, diferenças; fortalecendo a identidade desse sujeito ainda em construção; enfim, colaborando para a superação de entraves que se apresentam no contexto escolar e social.

A ideia de inclusão se relaciona ao direito que todo estudante tem, não apenas aqueles que estão incluídos dentro das salas de aula regulares, de garantias ao processo educativo, isso inclui, sobretudo, a disponibilização e acesso aos recursos de acessibilidade: adequações pedagógicas (se ele tiver alguma deficiência, ou se tiver altas habilidades/superdotação, ou ainda, se tiver algum transtorno global do desenvolvimento incluindo casos como Autismo, Síndrome de Asperger, Psicose infantil, Esquizofrenia, e outras Síndromes ou quadros psiquiátricos).

O termo Deficiências são as condições acometidas pelos estudantes de parte da Educação Especial, aqueles considerados com deficiências. Dividem-se em quatro grandes grupos pelas diretrizes legais: deficiências motoras, sensoriais (auditiva e visual), intelectual e múltipla. Dentro de cada um destes grupos, existem suas variações, conforme dados do Censo escolar de 2009 (INEP, 2009): Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira, Deficiência Física, Deficiência Mental (Intelectual), Deficiência Múltipla.

O termo portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) originou-se na Inglaterra, nos anos 70, quando da publicação do Relatório Warnock (LONDON, 1978), constatou-se que cerca de 20% de todo e qualquer estudante, em algum momento de sua vida escolar, poderia apresentar alguma necessidade específica para que sua aprendizagem pudesse ocorrer. O MEC adotou até o início da década de 2000 o termo Portadores de Necessidades

¹ Esse público foi sendo alterado ao longo dos anos, atualmente, refere-se às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Educacionais Especiais (PNEE) ao se referir a estudantes que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo, entre esses estudantes, os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, com todos estes agrupamentos, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa apresentar alguma dificuldade para frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

No caso da Libras – Língua Brasileira de Sinais, em primeiro lugar, trata-se de uma língua e não de uma linguagem. Assim, ficam descartados os termos “linguagem de sinais” e “Linguagem Brasileira de Sinais”. De acordo com Capovilla (2001), “Língua define um povo”. Linguagem, um indivíduo. Assim, do mesmo modo como o povo brasileiro é definido por uma língua ou idioma em comum, o Português (que o distingue dos povos de todos os países com os quais o nosso faz fronteira), a comunidade Surda brasileira é definida por uma língua em comum, a Língua Brasileira de Sinais.

Em segundo, a sigla correta é Libras e não LIBRAS. Quando foi divulgado o uso da sigla LIBRAS, explicava-se esta sigla da seguinte forma: **LI** de Língua, **BRA** de Brasileira, e **S** de Sinais. Com a grafia Libras, a sigla significa: **Li** de Língua de sinais, e **bras** de brasileira. De acordo com Capovilla,

O Dicionário de Libras (Capovilla & Raphael, 2001) adotou a norma do Português, segundo a qual se uma sigla for pronunciável como se fosse uma palavra (e.g., Fapesp, Feneis) ela deve ser escrita com apenas a inicial maiúscula; e se ela não for pronunciável como uma palavra, mas apenas como uma série de letras (e.g., CNPq, BNDES), ela deve ser escrita em maiúsculas. A partir do Decreto nº 5.626, de 22/12/05, a sigla passou a ser grafada Libras, e não mais LIBRAS, como estava na Lei nº 10.436, de 24/4/02 (regulamentada pelo referido Decreto), embora mantendo, o nome Língua Brasileira de Sinais. (CAPOVILLA, 2001)

Encerra-se neste texto a apresentação dos termos utilizados, na qual agora partiremos deste ponto a introdução acerca da temática com um texto com as seguintes apresentações e discussões que serão abordadas durante a dissertação. Considerando que o objeto deste estudo é a acessibilidade do Livro didático para as pessoas surdas, a introdução/justificativa deste trabalho, a partir deste ponto, retoma o sentido do tema para, em seguida, continuar a organização desta parte do estudo, apresentando o problema, objetivos, contribuições e sua organização.

Para tanto, no seu decorrer, retrataremos as políticas de inclusão educacional brasileira e acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras, buscando demonstrar a localização do

estudo, bem como sua pertinência e relevância. Em seguida apresento a minha experiência correlacionando-se com os indícios de construção do objeto desta pesquisa, uma contribuição importante para se entender e construir novos enredos, ou seja, me reconhecer e conhecer como foi constituída a escolha do tema desta pesquisa.

A atual política pública de educação vem sendo reformulada em todo o âmbito nacional, no que diz respeito à educação dos surdos, em que o sistema de ensino deve promover o ensino aprendizagem efetiva a estudante surdo atentando a sua particularidade linguística. Entretanto, a prática do ensino, no que se refere o processo de escolarização dos estudantes surdos, tem se constituído um desafio, tanto na falta de práticas e estratégias pedagógicas para aprendizagem destes alunos, quanto na falta de formação continuada de professores, funcionários e toda comunidade escolar como também na falta de acessibilidade em Libras no ensino.

Portanto, o presente estudo tem como cerne a discussão das políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras aos estudantes Surdos da rede de ensino de educação básica, fundamentada pela portaria nº 1.679/1999 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD ao orientar as redes de ensino regular a adequar o material didático para os estudantes Surdos, visando sua diversidade, segundo a qual todos aos estudantes devem ser desenvolvidos projetos de ensino e aprendizagem, referenciados em sua especificidade linguística, no caso, a Libras.

Dessa forma, mesmo que as instituições públicas invistam e apoiem as publicações de livros didáticos que direcionem o trabalho com os estudantes Surdos, os mesmos precisam ser constatados com as adequações de materiais didáticos. Ressaltando que, a partir de 2005, do Decreto 5.626/2005 regulamentada pela Lei 10.436/2002, a atenção e a discussão acerca da acessibilidade ganham forças na área da educação dos Surdos, principalmente nas suas especificidades pedagógicas.

Evidencia-se que nas questões primordiais da política de educação dos estudantes Surdos são consideradas de maior importância, para o pleno desenvolvimento dos estudantes Surdos em sala de aula a presença de intérprete de Libras, a oferta do ensino de português como segunda língua, a implantação de uma sala de aula bilíngue, sendo todos eles fundamentados pela proposta de acessibilidade linguística. Além destas questões, o uso de recursos e materiais didáticos adequados para o estudante Surdo, como determina a política educacional, vêm sendo elaborados da década de 2000 em diante - tal elaboração é orientada pelo Decreto de Lei nº 7084/2013, que dispõe sobre os programas de material didático e das suas outras providências.

Porém, de 2013 para cá, foram realizadas poucas mudanças na área educacional, com pequenas promoções de incentivo nas produções pedagógicas de materiais didáticos com acessibilidade em Libras. Entre eles, cita-se a editora Arara Azul, que investiu em projetos de produção acessível em Libras nas coleções:

- a) Coleção Trocando Ideias;
- b) Coleção Pitangá e;
- c) Coleção Porta Abertas.

Todos estes materiais acessíveis em Libras foram publicados em parceria com os órgãos governamentais, distribuídos gratuitamente para as escolas públicas que tem estudantes Surdos matriculados na educação básica, porém muitos deles não foram utilizados na sala de aula.

Revela-se a importância desta distribuição para os estudantes Surdos nas escolas, devido ao fato de eles não possuírem um acesso tão rápido às informações que são sempre repassados por meio da língua oral, assim como ocorre com os estudantes ouvintes, sendo que, desta forma, a maioria dos estudantes Surdos, acaba, assim, em sua maioria, sendo submetidos a um ensino tradicional, adotado por muitos anos, com métodos que não procuram desenvolver sua capacidade individual, com particularidade a linguística, e tendo a situação se agravando ainda mais com a carência de livros e materiais didáticos adequados e acessíveis em Libras nas redes pública de ensino para trabalhar com os estudantes Surdos - pelo seu conteúdo ser restrito, sem nenhuma especificidade pedagógica e linguística, impelindo a um fraco rendimento escolar generalizado entre esses estudantes, marcado com condições de aprendizagem restritas na educação básica.

Daí a necessidade das políticas públicas, como o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, seja gerado a fim de incentivar à produção de tais materiais. Tal Decreto, em seu Capítulo III, inciso V, garante recursos públicos para a ajuda técnica na criação de produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a inclusão da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida destes sujeitos.

Capítulo III das Condições Gerais da Acessibilidade

[...] V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; [...] (BRASIL,2004, p.4)

As discussões acerca da política de acessibilidade em Libras estão aos poucos entrando nos debates no campo da educação dos Surdos na rede pública de ensino, apesar de suas reflexões terem um campo mais definido com portarias, leis e decretos que direcionam e orientam, possibilitando a fundamentação de posições claras; quando o olhar se direciona às práticas pedagógicas, evidencia-se que estas ainda são superficiais e não respaldam um estudo de ações afirmativas mais aprofundado.

Entretanto, estes pontos discutidos precisam estar massivamente presentes na educação dos Surdos, tanto na acessibilidade em Libras nos livros didáticos quanto na sua inserção nas metodologias de ensino para Surdos na sala de aula, como determina a política atual, que se baseia numa perspectiva de educação inclusiva, por tratar-se de uma necessidade de efetivar a qualidade das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes Surdos - proporcionando-lhes maior e mais amplo acesso ao ensino por meio da inserção de suas especificidades linguísticas ao mesmo tempo em que sejam assegurados e respeitados o uso da Libras em todo o âmbito escolar.

Contextualizando-se a determinação “a proposta do Livro Didático com CD Digital Bilíngue (Português e Libras) passou a ser uma realidade a ser adquirida e aplicada na educação dos Surdos e não mais um sonho, a sua utilização, avaliação, adequação e ampliação plena, certamente, será uma questão de tempo (RAMOS, 2013, p. 7)”, Basso (2003, p.120) pondera que é

[...] necessário a reflexão acerca do fato de a tecnologia ocupar um novo espaço nas diversas abordagens educacionais existentes que são especificamente destinadas aos estudantes Surdos, podendo posterior se tornar efetivamente, como um dos elementos transformadores da sua realidade social, desenvolvendo a sua capacidade de examinar de maneira autônoma e criticamente as situações que se depara; ou seja, desconsiderando todos os esforços, se tornará um novo e sofisticado elemento de sua dominação.

No entanto, é de grande importância que esse estudante Surdo seja exposto à sua língua, a Libras, e que, a partir dela, possa ter acesso ao conhecimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, a fim de que seja incluído em todo o seu âmbito escolar e também na sociedade.

Este estudo tem como objeto discutir em que contexto está sendo trabalhado, com os estudantes Surdos na rede regular de ensino da educação básica, no que tange a utilização de materiais e livros didáticos acessível em Libras; além de verificar se a política de acessibilidade está sendo efetivada de acordo com a legislação vigente, para, assim, compreender o espaço que esta temática - livros e materiais didáticos acessível em Libras -

ocupa no desenvolvimento da educação dos Surdos, pois acreditamos que a ausência da inserção da temática do objeto deste estudo, na inclusão escolar, pode estar ocorrendo na realidade na Educação dos Surdos.

Por fim, baseando-se no ponto de vista acadêmico, além de suprir a lacuna da literatura, esta pesquisa buscará contribuir no campo da investigação científica e acadêmica – visando trilhar caminhos entre as políticas, a teoria e a prática, e, assim, colaborar com a análise dos referenciais teóricos acerca da inclusão escolar que fundamenta as suas políticas nas acessibilidades de livros e materiais didáticos em Libras. Atualmente, esta temática se exprime como uma importante pauta a ser discutida, a partir do diálogo entre os governantes, secretarias estaduais e municipais de educação e seus profissionais que atuam na educação básica, construindo caminhos para efetivar a educação dos Surdos com sua particularidade linguística a ser garantida como se determina o Plano Nacional de Educação /PNE (2014-2024).

1.1 Trajetória de uma estudante Surda à professora e acadêmica: Da experiência aos indícios de construção do objeto de pesquisa

Nesta parte, apresento brevemente como surgiu o meu interesse por esta temática da pesquisa, inicialmente pela minha condição de Sujeito Surdo e, além desta minha condição, posteriormente, sendo contemplada com as experiências que tive durante o meu exercício na Superintendência Regional de Ensino da cidade de Patos de Minas, que atuei por quase oito anos, entre o ano de 2005 a 2013, juntamente com a equipe de analistas do SAI – Serviço de Apoio a Inclusão em visitas as escolas, em que acabava observando as barreiras e as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação em relação ao ensino e a aprendizagem do estudante Surdo em sala de aula, tais como na questão de aprimorar os conhecimentos por meio dos conteúdos das disciplinas, acrescidas das condições de comunicação limitadas entre professores e estudantes Surdos - fatores que acabei vivenciando na pele seus efeitos na realidade escolar, devido às dificuldades encontradas em decorrência das políticas públicas numa perspectiva de educação inclusiva.

Neste meio tempo que atuava na Superintendência, durante uma visita em umas das escolas, me deparei com diversos livros didáticos acessíveis em Libras, disponibilizados para serem trabalhados com os estudantes Surdos. Ao invés de serem aplicados na sala de aula, os mesmos se encontravam guardados na Biblioteca da escola, pois nenhuns dos professores receberam as orientações necessárias do seu uso para os estudantes. A mesma situação foi

verificada em outras escolas também: os profissionais, na própria secretaria da educação, se encontravam com a mesma situação, devido à falta de informações referente ao projeto do livro didático acessível em Libras que o governo federal disponibiliza às escolas que tem estudantes Surdos matriculados, com a finalidade de oportunizar os direitos dos mesmos de acesso à educação em igualdade de condições como os demais estudantes. Esse contexto desencadeou o meu interesse nesta pesquisa.

1.2 Percurso da pesquisa: trilhas e rumos do estudo

Diante do exposto verifica se que a escola regular, para receber um estudante com deficiência, precisa realizar as adequações curriculares que estão relacionadas às estratégias e aos critérios de atuação e perfil dos docentes, onde, partindo-se desta realidade, serão tomadas as decisões que os oportunizarão a se ajustar em uma ação educativa adequada às maneiras peculiares de aprendizagem desses alunos, considerando que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos estudantes na escola. (MEC/SEESP/SEB,1998, p.15).

No caso dos estudantes Surdos, para que seja realizada sua escolarização, é importante que dentro do sistema de ensino haja algumas adequações necessárias, tais como:

- a) o espaço físico, para oportunizar os estudantes a amplitude da visão acerca do ambiente evitando muitas luzes que embaçam a visão da professora e/ou dos colegas;
- b) ambientais, para promover um espaço de uso linguístico entre os Surdos e as demais pessoas, e por fim;
- c) os materiais pedagógicos para estudantes Surdos, visando promover o desenvolvimento do seu ensino e dos aprendizados que deverão ser aplicados em toda a sua unidade escolar.

A assessoria técnica da diretoria de Políticas de Educação Especial do MEC destaca que o objetivo é que estudantes Surdos tenham acesso à educação em igualdade de condições com os ouvintes. Ainda afirma que, durante o período dos anos iniciais, as crianças Surdas apresentam dificuldades de acompanhar as aulas junto com as outras crianças ouvintes, porque as outras crianças, mesmo não sabendo ler, tem o suporte apoiado pelo professor durante as aulas, onde a mesma dita o que se pede o livro didático - o que facilita as crianças em entenderem o comando que se pede. Esses comandos que os professores dão durante a aula acontecem via Língua oral; diferentemente das outras, as crianças Surdas não conseguem acompanhar, devido ao fato de não dominar a oralização e ter a Libras como seu meio de

comunicação, que deveria ser adotado como forma de sua instrução nos processos de ensino para acabar com as dificuldades ao acesso à Educação de qualidade². A própria legislação brasileira recomenda que o estudante Surdo deve ter acesso à educação, por meio da Libras e da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa está impressa no livro, e o comando oral, que seria realizado pelo professor, deveria ocorrer em Libras para as crianças Surdas.

Há muito tempo, as pessoas Surdas vêm sendo submetidos a uma educação composta de sistemas e estruturas voltadas as pessoas ouvintes. O material didático que é utilizado nas escolas não é adequado e/ou estruturado para especificidades pedagógicas que atendam as particularidades linguísticas e a realidade dos estudantes Surdos. Houve somente um momento, mais especificamente no ano de 2007, que os estudantes Surdos que cursavam as primeiras séries do ensino fundamental receberam um livro didático com CD digital em Libras, sendo estas consideradas como uma ação inovadora, porém mínima, que fez parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

A partir destas visitas as escolas e ao me deparar com os fatos, despertou-me a necessidade de investigar como se fundamenta as políticas de acessibilidade estabelecidos nas escolas regulares, onde recebem estudantes Surdos, pois acredita-se que, quanto mais profissionais conheçam os livros didáticos acessíveis em Libras em sua prática, mais se ampliaria as novas discussões, minimizando as principais barreiras enumeradas na educação dos Surdos. Ainda, espera-se que com a utilização efetiva destes livros didáticos em Libras com os estudantes Surdos, poderão ser acionadas, nos professores, práticas específicas para garantir a escolarização real deste grupo de estudantes.

Tais questionamentos citados, constituíram-se como o ponto de partida para esta pesquisa, norteando as investigações ao logo desta dissertação. No entanto, pretendemos dessa forma, analisar a política de acessibilidade do Livro didático em Libras no processo de escolarização dos estudantes Surdos aplicados nas escolas da rede pública de ensino de educação básica.

² Entende-se aqui por educação de qualidade segundo Lima (2018, p.15) [...] educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola, gestão, professores, pais promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

Para tanto, espero que este trabalho possa enfim colaborar no desenvolvimento continuado de estudos nessa área da educação, numa perspectiva inclusiva tanto na melhoria das políticas públicas quanto nas ações sociais onde estão integrados os sujeitos Surdos.

Com a complementação da Lei de Libras 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, que visa o acesso à escola dos estudantes Surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete da Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e a execução de projetos para garantir esses estudantes Surdos o acesso ao conhecimento e a informação em Libras, os quais devem contar com um professor capacitado, com domínio desta língua. No mesmo documento foi previsto, também, a distribuição, pelo Governo, de materiais didáticos acessíveis em Libras para os estudantes Surdos durante todo o tempo de sua escolarização.

No entanto, a discussão acerca da política de acessibilidade em Libras nos livros e materiais didáticos, para os estudantes Surdos matriculados na rede de ensino de educação básica e a aplicação de sua metodologia é um tema que demanda uma percepção de ensino diferenciada e que carece ser debatido constantemente nas políticas educacionais. É perceptível, no campo discursivo, a localização da defesa da acessibilidade nas propostas, nas ações governamentais e nos discursos políticos; porém, na prática, as questões da acessibilidade são limitadas na efetivação do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes Surdos, uma vez que, a preocupação central, buscada pelos grupos organizados representativos da comunidade Surda, continua relacionada às condições do acesso dos mesmos ao conhecimento e a informação.

1.3 Objetivos da pesquisa

Diante dos fatos expostos, conseqüentemente, acaba-se por se perguntar: No Brasil existe uma política de acessibilidade educacional para Surdos? O Livro didático em Libras garante a acessibilidade aos estudantes Surdos? As repercussões destas questões relacionadas ao livro didático acessível em Libras acaba por nos direcionar também ao desejo de verificar se os mesmos estão sendo promovidos nas políticas públicas de inclusão educacional dos estudantes Surdos, com vistas a garantia do seu processo de ensino e de aprendizagem por meio do projeto do PNLD na educação básica no período de 2007 a 2017.

Tais questionamentos constituíram-se como um ponto de partida inicial para esta pesquisa, norteando as investigações ao logo desta dissertação. Este estudo tem como **objetivo geral**, compreender as noções e os compromissos expressos na acessibilidade de livros didáticos em Libras, presentes na Política Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas repercussões no processo de escolarização dos estudantes Surdos.

Definiu-se como **objetivos específicos**, identificar e analisar, no tocante as propostas do PNLD sobre a acessibilidade dos livros didáticos em Libras na Educação dos Surdos:

- a) as noções de acessibilidade e os compromissos com as condições de acesso e permanência dos Surdos na escola pública;
- b) ações e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes do PNLD;
- c) como as políticas de acessibilidade se estabelecem nas escolas regulares que recebem os estudantes Surdos.

1.4 Organização do Estudo

Este texto está subdividido em 7(sete) partes, incluindo introdução, capítulos I, II, III e IV, conclusão e as referências bibliográficas.

Na primeira, encontra-se a INTRODUÇÃO, onde é apresentada a temática geral, tendo sempre em vista situar melhor os leitores acerca dos conhecimentos sobre a temática desta pesquisa que tem por foco a Acessibilidade em Libras no Livro Didático no trabalho com os estudantes Surdos; para além se apresenta também os problemas, os objetivos, as justificativas e o caminho que resultaram na escolha do tema desta pesquisa.

Na segunda parte: CAPÍTULO I – INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO E ACESSIBILIDADE apresenta a discussão sobre conceito de inclusão, inclusão escolar e acessibilidade para Surdos, seus aspectos conceituais, seus recursos tecnológicos e a sua utilização em contexto escolar. Este capítulo também tratará de diferentes olhares e compreensão acerca dos estudantes Surdos e os seus processos de escolarização

Terceira parte: CAPITULO II - POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS, será apresentado análise sobre a política vigente numa perspectiva da Educação Inclusiva e da LDB, sempre buscando compreender alguns movimentos que têm constituído as negociações entre os sujeitos Surdos e as políticas públicas. Ademais, busca-se entender em que medida as reformulações políticas tem influenciado na educação desses sujeitos, e

conhecer a constituição de uma educação para os mesmos no Brasil, a partir de recortes de algumas políticas públicas, para, partindo-se destes, visualizar de que maneira as mesmas, percebidas como práticas de governabilidade se apresentam como dispositivos ao processo de constituição subjetiva dos Surdos, no caso estudantes.

A outra parte: CAPÍTULO III - POLÍTICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO apresenta um estudo sobre acessibilidade do PNLD em Libras, destacando-se as ações que as políticas públicas brasileiras vêm sendo direcionadas para efetivar a utilização da Língua Brasileira de Sinais – Libras “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Diante deste destaque, tornar-se imprescindível a averiguação das elaborações de propostas e a execução de projetos para garantir aos estudantes Surdos, os livros e materiais didáticos, com acessibilidade em sua língua, atendendo à sua diferença linguística nas classes comuns de ensino regular, sucedendo o principal desenrolar desta pesquisa.

O penúltimo capítulo, CAPÍTULO IV: A REALIDADE: A ACESSIBILIDADE EM LIBRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS apresentaremos a análise dos dados desta pesquisa por meio de análise do Livro didático no que tange a sua acessibilidade aos estudantes Surdos, tendo em vista analisar e discutir se os mesmos são adequados e estão cumprindo as políticas de acessibilidade em Libras no projeto do PNLD aplicados aos estudantes Surdos.

A última parte da dissertação, CONSIDERAÇÕES FINAIS, nas quais serão retomadas sucintamente as questões que nortearam a pesquisa e as reflexões resultantes da análise e compreensão acerca da Acessibilidade em Libras dos Livros Didáticos aos estudantes Surdos que é o foco desta pesquisa.

2. CAPITULO I

INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO E ACESSIBILIDADE

"A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora." (Alfredo Goldback, adaptação)

Em últimos tempos, a atenção dispendida às pessoas com deficiência tem sido redobrada com relação ao fator da inclusão. As discussões se aprofundaram massificantes em termos de assegurar os direitos dos mesmos para o exercício da cidadania. Dessa forma, discutir a inclusão já é algo praticado constantemente na sociedade e, principalmente sendo mais debatida, no âmbito escolar.

Partindo deste, entende-se que atualmente estamos vivendo um processo de discussões amplas sobre uma Política Nacional de Educação Especial, que reflete um momento em que ao mesmo tempo em que constatamos o fenômeno da globalização se estendendo para todas as esferas da sociedade, observamos também que as minorias alcançaram visibilidade e reconhecimento. Isto se deve ao fato de que nesses últimos anos, a sociedade vem sofrendo inúmeras modificações cerca das pessoas com deficiências na qual tem uma instigação de um movimento de transição onde transpõe a ideia de conceber a realidade de forma homogeneizada e normatizada/normalizada, para um movimento mais complexo, um movimento de defesa da diferença e da heterogeneidade.

Ao atender as diferentes necessidades dos alunos matriculados, inclusive os estudantes Surdos, na rede pública de ensino de forma responsável é, certamente, um dos maiores desafios que a escola tem de enfrentar atualmente, uma vez que o paradigma de uma educação inclusiva vem alcançando um espaço significativo no cenário da educação mundial, ainda mais, na particularidade linguística que os Surdos necessita no seu processo de escolarização.

No entanto, o termo inclusão nos remete, muitas vezes, ao seu oposto: a exclusão, entendidas e aplicadas de forma equivocada. Conforme o Mittler (2003) ao abordar esse aspecto considera que, para algo ser incluído, primeiramente o mesmo deve estar excluído. E geralmente, o que faz a exclusão acontecer, poderia ser, em sua solução, o que resultaria em uma inclusão. Buscar formas de solucionar as barreiras ofertando as acessibilidades que

excluem indivíduos na sociedade é uma forma de se promover a inclusão, fator este de extrema importância e dificuldade.

Assim, promover a inclusão nos parece estar diretamente ligado a proporcionar condições de acessibilidade para todos aqueles que as necessitem. Sentir-se bem, em um ambiente escolar, é fundamental para qualquer sujeito, a fim de que o mesmo desenvolva suas capacidades e habilidades Assim, participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Porém, quando a acessibilidade é uma questão de necessidade para um indivíduo, o assunto deve ser tratado com mais atenção e, principalmente, com responsabilidade.

Sendo assim, e conforme aponta Carvalho (2004, p.72) o que se pretende na educação inclusiva, é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos políticos pedagógicos, conhecido como PPP, dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar tais ações que promova de fato o acesso, o ingresso e a permanência bem sucedida na escola durante o seu processo de escolarização.

Para melhor aprofundamento acerca desta temática, toda esta discussão será respaldado em um estudo discursivos, reflexivos e explicativos, teremos por si um respaldo teórico subjazem à inclusão escolar tendo por enfoque na política pública educacional recorreremos nas discussões sob o ponto de vista dos seguintes autores: MAZZOTA (1996); SOUZA E GÓES (1997, 1999); SASSAKI (1998, 2002); RIBEIRO (2003); SILVA (2001, 2004); CARVALHO (2005); RODRIGUES (2006); FIEGENBAUM (2009).

Embora seja possível identificar várias pesquisas sobre tais temáticas da inclusão escolar e acessibilidade citada acima, porém os desdobramentos atuais sobre as tais questões acerca da inclusão escolar voltada na Educação dos Surdos no que tange ao processo de escolarização dos estudantes surdos e as suas condições na acessibilidade que começam a surgir no Brasil lentamente nos estudos dos seguintes autores: DOZIART (1997, 1999); SKLIAR (1997, 1998); LOPES (1998, 2002); STROBEL E PERLIN (2008); TENOR (2008); DAMÁZIO E ALVES (2010); LACERDA (2010); AMORIM (2015).

Estes respaldos teóricos percorridos durante todo este capítulo serão os pontos que nos servirão de alicerce para a investigação desta pesquisa. No que tange a Inclusão Escolar na Educação dos Surdos e sua acessibilidade tendo o foco na acessibilidade do livro didático

tanto na estrutura, quando na organização e prática ofertados aos estudantes surdos que é o objeto de discussão desta Dissertação.

2.1 Inclusão Escolar

Antes de nos situarmos sobre a Inclusão Escolar, no que tange a Educação dos Surdos, devemos, primeiramente, distinguir a expressão, como também, entender o que se defere o conceito de Inclusão e de Educação Especial, dentro do contexto da política educacional. Portanto, entende-se que a melhor forma de distinguir essas duas percepções que abarca na Educação dos Surdos, é partindo-se do que cada conceito, separadamente, significa.

2.1.1 Conceito de Inclusão versus Educação Especial

Antes de nos situarmos ao conceito da inclusão escolar, é importante ressaltar brevemente o conceito de inclusão, pois o mesmo vem sendo amplamente e demasiadamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum. Esta crítica diz respeito ao fato de o mesmo ser “aplicado” apenas aos estudantes, público-alvo da educação especial, e ao contexto educacional.

Entende se por termo da Inclusão

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, Ministério da Educação, 2001, p.8)

Ao falar de inclusão escolar no Brasil, podemos destacar o capítulo específico da LDB, reservado para abordar a questão da Educação Especial.

CAPÍTULO V - Educação Especial

Artigo 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.7)

Complementando se com Rodrigues (2006, p.2),

[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica [antes de qualquer coisa,] rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar.

Partindo-se deste conceito, pode se afirmar que a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele.

Desconstruindo a ideia de homem padrão (MACE, 1990), o conceito de Desenho Universal³ emerge na perspectiva inclusiva, de maneira a permitir a construção do design e da arquitetura acessíveis, sem necessidade de adaptações pontuais. O desenho universal, que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) expressa bem a ideia discutida. O artigo 102 da referida lei afirma que “[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015, p. 29).

Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. Contextualizando-se com a visão de Fiegenbaum (2009, p.27):

A inclusão é a perspectiva da educação que pensa numa escola diferente, aberta a diversidade de todos os alunos. É uma perspectiva que certamente precisa da resignificação de muitos conceitos na educação e da criação de possibilidade de uma aprendizagem a todos os alunos.

³ **Desenho Universal** visa a concepção de objetos, equipamentos e estruturas do meio físico destinados a ser utilizados pela generalidade das pessoas, sem recurso a projetos adaptados ou especializados, e o seu objectivo é o de simplificar a vida de todos, qualquer que seja a idade, estatura ou capacidade, tornando os produtos, estruturas, a comunicação/informação e o meio edificado utilizáveis pelo maior número de pessoas possível, a baixo custo ou sem custos extras, para que todas as pessoas e não só as que têm necessidades especiais, mesmo que temporárias, possam integrar-se totalmente numa sociedade inclusiva.

A realização de um projeto em Desenho Universal obedece a 7 princípios básicos:

1. Utilização equitativa; 2. Flexibilidade de utilização; 3. Utilização simples e intuitiva; 4. Informação perceptível; 5. Tolerância ao erro; 6. Esforço físico mínimo; 7. Dimensão e espaço de abordagem e de utilização. O Desenho para Todos assume-se, assim, como instrumento privilegiado para a concretização da acessibilidade e, por extensão, de promoção da inclusão social.

No entanto, dentro do ambiente escolar, a disseminação da ideia sobre a diversidade e a inclusão das pessoas consideradas “diferentes” contribuem para a socialização e a eliminação de qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação para com essas pessoas por meio de um trabalho que promova a identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes. Essas vivências adquiridas pelos alunos podem servir de base para que futuramente quando adultos se tenha consciência e possam lutar, contribuindo para assegurar os direitos das pessoas com deficiências.

Porém há aqui outro ponto controverso, pois a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial são constantemente quase sempre tomadas como sinônimas.

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Portanto, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, etc.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

O trabalho didático-pedagógico em sala de aula, com o comum e o específico entre a diversidade que caracteriza o ser humano, constitui o objetivo da inclusão escolar que

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Em práticas educacionais formais, a aplicação do Desenho Universal leva em conta a diversidade de gênero, etnia, idade, estatura, deficiência, ritmos e estilo de aprendizagem nos projetos de ensino (BURGSTAHLER, 2009).

Aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, temos uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela.

Por outro lado,

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013, p.4), determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Participam dessa modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) (BRASIL, 2015), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ela deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008). O termo “preferencialmente” não diz respeito à educação regular e sim ao atendimento educacional especializado.

Para melhor entender esta distinção, apresenta-se o quadro abaixo as aproximações e convergências entre eles tanto na organização, quanto na estrutura, na elaboração, formação e dentre outras.

Quadro I: Educação Especial e Educação Inclusiva com suas aproximações e convergências

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA (Inclusão Escolar)
prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.	acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais
garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.	ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos.
fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.	buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos.
assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.	provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola.
adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;	o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais.
formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.	formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação.
implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.	garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida. capacitar à escola para atender a todos os alunos. Garantia de apoio e serviços especializados para atendimento aos alunos que deles necessitem.
elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.	envolvimento e a cooperação de toda a equipe pedagógica.

Fonte: Noronha; Pinto (2011, p.3) Quadro retirado no texto⁴

Apesar de todo o discurso que cerca a educação especial e inclusiva, continuamos homogeneizando comportamentos e culturas, pois estamos presos nas amarras de velhos paradigmas que nos remete ao preconceito em relação ao que é diferente. A discussão sobre as diferenças demanda uma concepção de igualdade para que se possa pensar no eu e no outro na sociedade. E, para efetivar as possibilidades para uma educação inclusiva é preciso se resignificar enquanto pessoa rompendo barreiras.

Conclui-se que um dos pressupostos de uma inclusão escolar seja efetivamente aplicado aos estudantes Surdos é o reconhecimento e a valorização das diferenças existentes

⁴ EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES E CONVERGÊNCIAS – Autoras: Eliane Gonçalves Noronha e Cibele Lemes Pinto, 2011.

entre eles, no que tange às suas necessidades e/ou preferências e, estas, manifestam-se em diversos contextos. Os ambientes educacionais devem estar preparados para atendê-las com as suas necessidades, bem como, para a sua efetiva implantação de acessibilidades necessárias em todos os níveis do processo educacional que melhor será debatido nas seções abaixo.

2.2 Inclusão e Educação dos Surdos

A inclusão escolar é um sistema imposto em muitos países, inclusive no Brasil; entretanto, historicamente tem havido fracasso principalmente na educação de Surdos. Especificamente, no que diz respeito ao acesso das pessoas Surdas à escola regular, acredita-se que, para haver o processo de inclusão escolar, torna-se necessária uma transformação do sistema de ensino e oferta da acessibilidade que venha a beneficiar toda e qualquer pessoa levando em conta a especificidade do sujeito e não mais suas deficiências e dificuldades.

Contudo, segundo Damázio e Alves (2010, p. 40), muitos têm tratado da inserção de alunos Surdos na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade dos alunos Surdos acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola.

Observa-se que a integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades dos alunos surdos. Como bem observam Damázio e Alves (2010, p. 39)

[...] a inclusão escolar implica mudança paradigmática, ou seja, uma nova concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, na não dualidade, na não fragmentação.

Contemplando-se com o pensamento do Franco (1999, p.216) ao identificar que a escola inclusiva é percebida, na maioria das vezes, como um ambiente de:

[...] consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

A partir deste, é necessário entender que a inclusão vai muito além do acesso à escola regular aos estudantes Surdos: realmente deveria assegurar a possibilidade de crescimento e desenvolvimento linguístico, comunicativo, cognitivo, ou seja, atender as reais necessidades

dos sujeitos envolvidos, como também, promover a acessibilidade que supra as demandas e necessárias dos estudantes surdos em todo o espaço escolar.

Além deste, destaca-se que para compreender a forma como se olha para a surdez dos estudantes Surdos implica em uma diferença na forma como se trabalha com os mesmos é o primeiro passo para o desenvolvimento da inclusão. Por isso, ao se entender a surdez exclusivamente sob o ponto de vista biológico, implica pensá-la com uma falta, portanto, considera-se o aluno Surdo deficiente, doente, incompleto. Entretanto, sob o ponto de vista antropológico, a surdez concebida também como uma diferença cultural, ou seja, trata-se de um grupo com uma língua e cultura específica, sendo nesta perspectiva que este texto se insere.

Partindo-se desta, mostram-se necessárias discussões que abordem temas culturais e políticos, pois pensar a educação de Surdos, é pensar em outra cultura, num outro currículo com acessibilidade em Libras que será melhor debatida no decorrer do texto deste capítulo.

2.2.1 Processo de Escolarização dos Estudantes Surdos

Conforme é determinado na atual política educacional, a inclusão passou a ser defendida na escola tendo por desafio de transformá-la em um espaço para atender a todos, mudando principalmente as práticas educativas mais especificamente no processo de escolarização dos estudantes surdos, para isso, a escola deve ser pensada como espaço de trocas e respeito às diferenças.

Como observa Ribeiro (2003. p. 41) que, pensar a inclusão significa “[...] o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação”, e não apenas retirar o aluno da escola especial e colocá-lo na regular que não efetiva a sua prática, funcionando, na maioria das vezes, como exclusão, tanto da comunicação quanto na ausência da acessibilidade, como também, a da real participação dos estudantes Surdos nas atividades escolares e no pleno desenvolvimento do conhecimento científico que vai em contramão do que se estabelece a LDB nº 9394/1996 ao impor que tais sistemas de ensino devem assegurar, principalmente, professores especializados ou capacitados, para atuar com qualquer aluno especial na sala de aula. Entretanto, este pode ser um processo longo e lento, pois, a grande maioria dos professores da rede regular de ensino tem uma formação insuficiente para atender estudantes Surdos.

Em muitos deles se faz por intermédio de um intérprete. Este profissional tem por função traduzir para a Libras o que o professor está falando e a fala do aluno quando este quer

interagir e manifestar sua opinião. Neste sentido, o professor explica o conteúdo para os alunos ouvintes e espera que o intérprete faça o seu trabalho na tradução, para que os alunos Surdos sejam incluídos, porém encontram-se com vários problemas, dentre deles à compreensão pelo Surdo do que se passa na sala de aula, via intérprete pelo fato de uns não terem formação específica para a função. Segundo Lacerda (2010, p. 145):

[...] por ser uma profissão nova e, portanto, não haver número suficiente de profissionais formados até o momento, qualquer pessoa que saiba língua de sinais e se disponha ao trabalho acaba sendo considerada, potencialmente, um intérprete educacional, não sendo exigida formação ou qualificação específica, para além do domínio de Libras.

Outro problema a ser considerado é que, na maioria das vezes, o primeiro contato do aluno com a Libras é na escola, através do intérprete. Este processo de inclusão mostra-se contraditório quando pensamos na aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua, se este ainda nem tem comunicação, pois ainda não adquiriu sua língua natural, a Libras, como também, a falta de material didático acessível em Libras.

Diante disso, entende-se que os processos de inclusão de estudantes Surdos na perspectiva de ambiente de aprendizagem em contexto de uma sala regular ainda estão em fase de implantação. Mesmo que os professores sejam preparados, mesmo que conheçam a cultura Surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os Surdos se tornem letrados.

O sistema de ensino não consegue suprir a necessidade dos Surdos nas salas de aula, uma vez que não pode oferecer as condições pedagógicas mínimas, até porque, por princípio, ninguém fala a mesma língua. Sobre isso Botelho (2010, p. 18) aponta que

[...] os professores e os colegas são ouvintes e falantes de uma língua oral que circula o tempo todo na sala de aula e as estratégias pedagógicas são típicas daqueles que se orientam a partir da condição da oralidade.

Olhando por esse ângulo, além da cultura que envolve os Surdos, pode-se dizer que a Libras, representa um elo muito forte entre a comunidade, requerendo que no espaço escolar, segundo Lacerda, Albres e Drago (2013, p.67) “determina que qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras como forma de acesso”.

É fazendo uso dessa língua calcada na potencialidade visual que os Surdos vão ter maior possibilidade de desenvolver sua capacidade comunicativa, como sujeitos sociais e

culturais, interagindo, compartilhando saberes, vivências, experiências e informações, não como deficientes, mas como diferentes, sendo este um dos maiores dificuldades de serem rompidos, na qual os Surdos são impostas em seu cotidiano. Seja em ambiente escolar ou extraescolar, uma pressão normativa fazendo com que se modele a tal ponto que possa ser aceito e conviver na comunidade ouvinte, sendo que ignora-se o fato de que o Surdo é um indivíduo cultural e que sua vivência social agrega todos os conhecimentos, modo de comunicação, valores, costumes, hábitos que constituem as diversas identidades que compõem a comunidade Surda.

Vale salientar que a modalidade da “diferença” se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento em que os Surdos atingem sua identidade, por meio da diferença cultural que surge no pós-colonial. Nesse espaço, “não mais se dá a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridização, ocorre à aprendizagem nativa do próprio surdo” (Strobel e Perlin, 2008, p. 18).

Dessa forma, de acordo com Strobel e Perlin (2008), torna-se crucial que haja a possibilidade de os surdos ascenderem a uma educação que contemple sua própria cultura em uma mediação intercultural (surda e ouvinte), com o propósito de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passarão a ser perspectivados por sua diferença Surda.

Para a efetivação desse ideal, deve estar claro que o currículo escolar necessita conter não apenas os elementos temáticos da cultura surda, mas ser organizado dentro da perspectiva visual de aprendizagem dos mesmos, no caso a acessibilidade em Libras. Se os gestores não repensarem a construção e adequação do currículo para a real inclusão do estudante surdo no ensino regular, seguindo os ideais de participação e mudança, o fracasso desse aluno será grande e permanente, principalmente quando alcançar um determinado grau de escolaridade e perceber que está sozinho e isolado dentro da sala de aula e da escola.

Portanto, a construção adequada de um currículo pensado e organizado para atender as necessidades e dificuldades do aluno surdo; com a participação de seus representantes é de suma importância para proporcionar a ele, aluno surdo, a sua participação efetiva e qualitativa na “educação para todos” segundo a LDB (Brasil, 1996) e vivenciar a verdadeira inclusão.

Tal perspectiva deixa claro que para a inclusão escolar dos sujeitos surdos aconteça faz-se necessária a aproximação do conhecimento e dos discursos sobre surdez no território dos estudos surdos em educação, buscando desconstruir o olhar sustentado no censo da deficiência para pensar-se sobre outros aspectos que envolvam a surdez como diferença

cultural. Neste sentido, concorda-se com Perlin quando afirma "surdo tem diferença e, não, deficiência" (2010, p. 56).

2.2.1.1 Diferentes olhares e compressão

Contrário ao modo como muitos definem surdez -- isto é, como um impedimento auditivo — pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos. (WRIGLEY 1996,p. 13)

Antes de nos situarmos na concepção acerca dos Surdos faz-se necessário definir o que se entende por integração e inclusão, além de sua lógica conceitual, apresentam sua presença na história, já que o processo de integração social foi desenvolvido entre 1960 e 1970 e o de inclusão desde os anos 1980 até atualmente. O primeiro visava integrar o Surdo à “normalidade” social, isto é, fazer o Surdo se aproximar e imitar o máximo possível o comportamento, as potencialidades, o modo de comunicação e a cultura ouvinte.

Segundo Tenor (2008) o termo inclusão ainda se confunde com integração, esta tinha como foco de atenção a deficiência e visava à modificação da pessoa deficiente na direção da normalidade, para que, assim, fosse aceita na sociedade. Já inclusão significa fazer com que o Surdo seja reconhecido como um sujeito social com direitos de cidadania e deveres e que desfrute, de forma justa, dos mesmos, isto é, o Surdo deve ser considerado cidadão com suas identidades culturais próprias e portanto, incluir significa possibilitar uma convivência harmônica entre indivíduos, respeitando toda a diversidade.

Nessa perspectiva, a diversidade é considerada como própria condição humana e o sujeito com deficiência, inclusive os surdos, parte integrante da sociedade, com direito às mesmas oportunidades, pois só assim suas potencialidades poderão ser desenvolvidas (TENOR, 2008). Por muitos anos o processo de escolarização dos surdos foi influenciado em duas perspectivas: a concepção clínico terapêutica e sócio antropológica. A clínico terapêutica considera o Surdo como um deficiente auditivo, que não escuta e, portanto, necessita de um tratamento terapêutico para poder desenvolver a habilidade comunicação, principalmente a oral. Segundo a concepção clínico-terapêutica a surdez é vista como uma deficiência que precisa ser curada, dentro desta visão a surdez tem uma conotação negativa e precisa ser removida ou minimizada. É usado de forma comum, o termo medicalização da surdez, que visa tratar a surdez como uma doença. Os procedimentos dentro desta visão priorizam o diagnóstico e o prognóstico, que muitas vezes é pessimista e determinista. O surdo é visto

como uma “orelha doente” que precisa ser reabilitado e corrigido. A meta é torná-lo “normal”, é o princípio da normalização e da hegemonia (ANSAY, 2009, p. 26).

Na concepção sócio antropológica, que tem em Skliar (1997) o seu principal difusor, apresenta uma ideologia diferente da visão clínica, pois aborda o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofunda os conceitos de bilíngue e bicultural. O modelo bilíngue prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua – a Língua de Sinais –, utilizada na comunicação entre os pares e no acesso ao desenvolvimento global na medida em que é percebida como uma verdadeira língua, e a segunda língua – língua oral ou escrita –, como meio de integração à sociedade ouvinte. Ainda segundo o raciocínio da concepção sócio antropológica, o Surdo não é deficiente e sim, diferente culturalmente e socialmente da comunidade ouvinte, neste cenário é possível inferir que a concepção clínico terapêutica se enquadra com o oralismo e a tendência de integração social, enquanto que a sócio antropológica corrobora com o gestualismo, o bilinguismo e a tendência de inclusão social.

Os surdos vêm redefinindo a surdez como sendo uma diferença e não uma deficiência quando defendem que os surdos têm uma cultura e uma língua própria e devem ser vistos como uma diversidade cultural e como uma minoria linguística. O surdo tem diferença e não deficiência (PERLIN, 1998, p. 56). Ou seja, os surdos não se entendem como deficientes, embora eles possam ser constituídos assim em circunstâncias nas quais a audição e a fala oral sejam pautadas como normalidade.

Esta concepção está em consonância com a definição atual de surdez, de acordo com o Decreto nº 5626/20051 que considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. De acordo com esse documento, a surdez precisa ser reconhecida pelas suas características culturais manifestadas especialmente por meio de sua língua materna. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta o processo de inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais e, no caso de alunos surdos, propõe a educação bilíngue como diretriz político-pedagógica, na qual a Libras seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, a língua ensinada com metodologia de ensino de segunda língua.

Dessa forma, o documento garante o espaço de escolaridade de pessoas surdas em escolas e classes de educação bilíngue, salvaguardando a singularidade linguística desses alunos, bem como a presença de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Esta é a

situação política atual, ou seja, há um posicionamento oficial de que a melhor proposta educacional para o estudante surdo é a educação bilíngue.

Enfim, a inclusão escolar além de trabalhar com a percepção sobre os estudantes surdos tanto na sua identidade quanto na sua língua e cultura, os mesmos devem também estar preparados para suprir estas necessidades a fim de assegurar a sua permanência, bem como efetivar a implantação de acessibilidades em todos os níveis do processo educacional.

2.3 Acessibilidade na Inclusão Escolar dos Estudantes Surdos numa Perspectiva de Ensino Bilíngue

Observa-se neste ponto se a relevância de partirmos se nos a uma discussão direcionada sobre a acessibilidade, sendo que a temática oportuniza os direitos das pessoas de ir e vir conforme determina a Constituição 88 no que se refere às garantias constitucionais dadas aos portadores de deficiência no Brasil. No Art. 2º é citado que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, para que propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

No entanto, este vai em concordância com o ponto de vista do Moraes (2007) ao afirmar que ao

[...] promover a acessibilidade no ambiente construído é proporcionar condições de mobilidade, com autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas cidades, nos edifícios, nos meios de transporte e de comunicação. Isto constitui um direito universal resultante de conquistas sociais importantes, que reforçam o conceito de cidadania. (p.30)

Porém na realidade, tendo em vista que existe um problema a ser enfrentado pelas pessoas surdas devido as suas limitações na sociedade, tanto no seu acesso a informação quanto ao conhecimento, isso tudo se deve ao fato que muitos se deparam com as barreiras linguísticas, inexistência de sinalização luminosa, legendas em vídeos, dentre outros.

Esse problema ocorre de maneira semelhante no ambiente escolar, como mostra os dados do Ministério da Educação, na qual aponta que apenas 17,5% das escolas têm acesso adequado aos deficientes conforme destaca Moraes (2007) destaca a importância de estabelecer a relação entre a acessibilidade e a escola.

Para fins de reflexão a respeito do tema inclusão, é importante salientar sua extensão em relação à acessibilidade em escolas e edifícios públicos, ressaltando-se a importância de se estabelecer o acesso não somente no interior dessas edificações concretas, mas também a relevância de se adaptar as condições das vias, estacionamentos e passagens e eliminar o máximo de barreiras que impeçam e dificultam a circulação das pessoas. (MORAES, 2007, p. 17)

A relevância deste trabalho está na necessidade de conhecer alguns aspectos relacionados à acessibilidade nas escolas, assim como a inclusão dos estudantes surdos neste ambiente e destacar a importância de assegurar a efetivação dos seus direitos. Porém quando se faz referência da acessibilidade dos estudantes surdos no ambiente escolar destaca-se uma importante temática a ser debatida, pois atualmente, o termo acessibilidade é aplicável a diversos contextos e em imprescindíveis conjunturas, além daquelas referentes as adaptações arquitetônicas.

Entende-se que os ambientes educacionais, são espaços distintos onde são fundamentais diversas mudanças e adaptações para atender as diferentes necessidades dos indivíduos que nela estão inseridos. Devido a isso, é importante conceituar a acessibilidade no contexto educacional a fim de contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem de todos, neste caso os estudantes surdos.

2.3.1 Conceito de Acessibilidade

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) acessibilidade é “*a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos*”. Contudo este conceito foi se ampliando no decorrer dos anos e abrangendo diversas ramificações que não só a adaptação do ambiente físico.

Assim, a lei 10.098/2000⁵ apresenta o conceito de acessibilidade, retomados pela lei 13.146/2015⁶, art. 3º, inciso I:

[...] acessibilidade: *possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na*

⁵ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

⁶ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL,2015, p. 1. Destaque nosso)

O princípio da acessibilidade, calca-se na construção de possibilidades reais de condições para que as pessoas tenham sua autonomia e independência garantidas, independentemente de sua deficiência física, sensorial e/ou mental. Para Sasaki (2009), o termo acessibilidade nasceu na década de 40, com o surgimento dos serviços da reabilitação física e profissional, estendendo-se nos anos 50, atingiu o meio acadêmico na década de 60, transpôs a preocupação início do projeto com as barreiras arquitetônicas na década de 70 a 80 e expandiu-se com o desenho universal na década de 90.

A partir deste a acessibilidade passou a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais com rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. Dessa forma, “uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos” (BUENO, 2007, p. 2,).

Segundo Amorim (2015, p. 66) muito tem se falado sobre “a acessibilidade e sua particularidade no âmbito educacional que, atualmente se encontra incorporado à política da educação inclusiva, tais como a adequação de espaço físico, pedagógico, comunicacional e atitudinal”. Assim, sob este novo foco a acessibilidade deste estudo se dispõe em cinco dimensões: arquitetônica, conceitual, pedagógica, atitudinal e linguística. Descrevo os em quadro para melhor contextualizar as dimensões com a descrição legislação e conceito de cada um.

Quadro II: Dimensões da acessibilidade em contexto educacional

Acessibilidade	Descrição	Legislação	Conceito
<i>Arquitetônica</i>	supressão dos impedimentos físicos que dificultam o acesso aos ambientes; - Falta de iluminação, sinalização luminosa, espaço para direcionar as cadeiras circular.	Decreto nº 5.296/04, art. 24 estabelece que [...] Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos [acessibilidade arquitetônica] para pessoas portadoras de	Para a ABNT (2004), NBR 9050, a acessibilidade arquitetônica é [...] um espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida.

		deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004, p.12)	
<i>Conceitual</i>	<p>supressão de desinformação e conhecimento que equivocam a ideologia de ensino adequado</p> <p>- Carência de formação e conhecimento acerca dos alunos surdos e discursos de propostas de trabalhos equivocados.</p>		<p>conceito de acessibilidade desempenha papel fundamental para que haja igualdade social, em que todas as pessoas, indiferentemente de suas necessidades e características, possam utilizar o espaço da melhor maneira, o mais confortável e seguro possível.</p> <p>De acordo Janczura & Nelson (1999) a hipótese da acessibilidade conceitual é que os julgamentos de tipicidade refletem a acessibilidade na memória para categorias conhecidas. Os membros de categorias que são experienciados mais frequentemente na interação entre o indivíduo e seu meio tornam-se mais acessíveis em relação às suas categorias e tendem a serem percebidos como mais típicos. Normas de associação livre estimam a força da conexão entre a categoria e seus membros (Nelson, McEvoy, & Dennis, 2000).</p>
<i>Pedagógica</i>	<p>supressão dos impedimentos nos métodos pedagógicos e técnicas de estudos;</p> <p>- Ausência de recursos visuais, materiais concretos; conteúdo que promova identidade e cultura dos surdos.</p>	<p>IDA 2010, art. 24º, assegura se que [...] as pessoas surdas têm acesso à educação de qualidade em um ambiente de língua de sinais, incluindo os professores que são fluentes na língua de sinais e materiais que são fornecidos em linguagem gestual (IDA, 2010, p. 40)</p>	<p>Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula, quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como: pranchas de</p>

			comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos. (SINAES, 0000, p.6) promove uma conceituação mais ampla, plena e universal, vinculada a outros aspectos fundamentais, que estão relacionados com elementos intelectuais e emocionais (COHEN, 2006), levando também em conta a acessibilidade à informação, assim como a função de transmissão de conhecimento e informação inerente ao espaço.
<i>Atitudinal</i>	<p>supressão de atitudes preconceituoso, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias.</p> <p>- Negar matrícula aos alunos surdos, privação de língua na sala de aula e seu domínio.</p>	<p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12 [...] Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo. “Provendo as escolas dos recursos humanos”. (BRASIL, 2001, p.08)</p> <p>Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina que [...] as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino.</p>	<p>A acessibilidade atitudinal refere-se à acessibilidade sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação às pessoas em geral. Traduz-se na atitude pessoal. Vai além do discurso e por isso há uma distinção entre estarmos na sociedade como cidadãos, ou à margem dela, como pseudocidadãos - pessoas sem cidadania. (Cartilha de Acessibilidade – TRTPR. Comissão de acessibilidade, 2013, p.7)</p>
<i>Linguística</i>	<p>supressão dos impedimentos de comunicação interpessoal e escrita;</p>	<p>decreto 7.611/11, art. 5º, § 4º, no qual se determina que a união devere prover: [...] A produção e a distribuição de recursos</p>	<p>Trata-se do direito de se comunicar - que é diferente do direito à comunicação, à informação e à participação - e não está expresso em nenhuma convenção de direitos humanos. Se uma pessoa surda vai</p>

	- Ausência de língua dos surdos na sala de aula e imposição da língua portuguesa de acordo com a norma culta.	educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e <i>Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS</i> , laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p.2)	a um evento e este não tem um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo, o seu direito de se comunicar está sendo violado. É um problema tão óbvio que ninguém vê. O direito de se comunicar tem a ver com a liberdade de expressão e vem antes dos outros, por isso precisa ser garantido. (WERNECK, 2004).
--	---	--	--

Fonte: Quadro elaborado de minha autoria.

Ressalta se que em ambientes educacionais, as acessibilidades são fundamentais para os estudantes Surdos, pois enfrentam diversas dificuldades para exercerem o seu direito a uma educação de qualidade. Cabe ressaltar que essas dificuldades se manifestam com intensidades distintas, conforme a necessidade das pessoas.

Deste modo, pode-se ponderar que a escola precisa adequar-se e proporcionar dentro do seu espaço a busca de alternativas para a redução de qualquer barreira irá impedir e/ou dificultar o acesso de todos ao meio educacional. Assim sendo, a adequação da sua rede física escolar é somente uma entre as principais mudanças que precisa acontecer no ambiente escolar, pois percebe se que a construção de acessibilidades, neste contexto, precisa de atenção e ser enfrentada pelos gestores como paradigma a ser rompido para que a inclusão escolar se efetive com qualidade e eficiência e escola promova o respeito as diversidades presentes no seu interior e na sociedade.

Entretanto, salientamos que, em termos de acessibilidade, o cenário encontrado nos espaços escolares é bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.

2.3.2 Princípios e prática no contexto escolar

Há muitas leis que garantem os direitos das pessoas com necessidades especiais no Brasil, mas o que se percebe em muitos casos é que há uma grande discrepância entre a legislação e a realidade, uma vez que muitas leis não são executadas, e as condições de acessibilidade mantêm falhas. Como afirma Moraes (2007, p.78):

O Brasil é um país evoluído em termos de legislação que preconiza o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e a garantia de seus direitos a respeito do acesso a edifícios e construções públicas. Porém, se analisarmos o meio urbano, podemos observar que nossa arquitetura não foi projetada para a diversidade, sendo injusta com essa parcela da população, pois a presença constante de obstáculos e barreiras arquitetônicas, como calçadas esburacadas, inexistência de rampas de acesso, sinalização, sanitários adaptados, não são condizentes com o contexto educacional inclusivo.

A heterogeneidade existente entre as necessidades dos estudantes Surdos e suas precisões de acessibilidades se promulga de distintas formas. Esse pensamento acarreta que tais necessidades individuais não podem consideradas como adequadas para atender a todos, ou seja, nem sempre uma acessibilidade construída para um grupo irá atingir a coletividade das deficiências e, muito menos, aos grupos de estudantes Surdos.

Em conformidade com o Amorim (2015, p.66) ao afirmar que

[...] o princípio da acessibilidade determinada na legislação é basilar a inclusão educacional e social. Não há como pensar o movimento da inclusão se as pessoas ficarem com suas condições de comunicação e mobilidade restritas e dependentes. Portanto deve se tem como preocupação central na acessibilidade comunicacional, pedagógica, atitudinal e conceitual, por serem estas que impactam diretamente na vida das pessoas surdas.

Destaca-se que a legislação referente a acessibilidade evidencia avanços significativos, nas últimas décadas. Entretanto, destacaremos apenas os dispositivos legais que se constituem marcos importantes para a temática em questão, acessibilidade no âmbito escolar.

Nele ressaltaremos os princípios da acessibilidade presentes, porém, nem sempre explícitos, nos documentos legais nacionais da área da educação, produzidos após a promulgação da Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB, lei 9.394/1996, no Art. 3º, para o qual “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Destarte aqui, que a garantida de condições de acesso e de permanência na escola, para a população Surda, está relacionado ao direito à acessibilidade, seja ela comunicacional, pedagógica, conceitual, atitudinal, etc. O estar presente efetivamente no processo de escolarização requer a garantia de condições de entrada na escola (o acesso) por meio de matrícula nas instituições de ensino públicas, porém, mais do que isto, é oferta das condições de ensino e aprendizagem (permanência com sucesso) na escola.

A permanência com sucesso nos processos de escolarização de um estudante Surdo só é possível por meio de utilização permanente das condições de acessibilidade apropriadas:

presença de profissionais bilíngues, disponibilidade de recursos tecnológicos e pedagógicos que focalizem os aspectos visuais, que são os canais de comunicação das pessoas Surdas com o mundo a sua volta.

Para isso, foi determinada as adequações curriculares que as escolas precisam considerar para trabalhar com a diversidade existente na sala de aula, conforme determinou a LDB nos artigos 26, 27, 28 ao estabelecer que os conteúdos referentes à organização curricular precisam se manter presente em todas as escolas do Brasil, garantindo independente do lugar que todos tenham a mesma base curricular.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, p. 10-11).

Porém, no caso dos Surdos, o direito a suas necessidades de acessibilidade está em fase inicial, devido à falta de reconhecimento de suas necessidades específicas pela sociedade

em geral, bem como, por grande parte dos educadores do país. Segundo Amorim (2015, p. 69) a situação que se encontra na inclusão escolar dos Surdos é demarcados por:

- a) falta de acessibilidade comunicacional, no caso a Libras – não utilizada pelos professores em geral, quando a escola opta pela presença pelo intérprete de Libras, mas na escola não há um intérprete para cada sala de aula.
- b) livros didáticos escolhidos sem priorizar os que possuem recursos de acessibilidade (versões digitais em Libras);
- c) ausência de recursos didáticos adequados, que priorizem os aspectos visuais: os professores continuam utilizando o quadro e o giz, como forma prioritária para o ensino; quando utilizam de algum recurso como vídeo (não possuem tradução em Libras), mapas (mas não são explorados em Libras), etc.;
- d) presença de professores bilíngues nas turmas que além de dominar a Libras, sejam capazes de pensar estratégias de ensino que considerem as suas necessidades.

Assim, consideramos que é pertinente falar em acessibilidade atitudinal, a qual pressupõe um contexto social livre de estigmas, preconceitos e discriminações. Entendemos que atitude é um sistema de disposições cognitivas, afetivas e comportamentais, que além de cognições, valores, crenças e sentimentos, envolve ações objetivas, condutas observáveis. Por exemplo, quando um gestor recusa a matrícula de um aluno por motivo de sua deficiência, isso implica uma barreira, o que torna a escola inacessível àquele aluno, sendo, inclusive, crime punível pela Lei 7.853/89, já explicitada anteriormente.

Essa dimensão merece uma atenção especial, pois, é muito recorrente nos deparar com os gestores e professores, ainda apresentarem uma postura muito reticente perante a educação dos Surdos, e justificam esse posicionamento, alegando sempre o despreparo para atuar com os mesmos. Porém, mesmo reconhecendo a pertinência dessa afirmação, entendemos que tal postura não se restringe somente ao despreparo alegado, visto que, seguindo a política nacional de “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,” órgãos oficiais têm oferecido diversos cursos de formação, nessa área, no entanto, apenas poucos professores (12,9% dos pesquisados) afirmaram ter participado desses cursos.

Dessa forma, as barreiras atitudinais ficam evidenciadas, constituindo-se em grande entrave para a educação dos surdos. A preocupação é maior porque tais barreiras, a exemplo da rejeição aos estudantes Surdos, raramente são admitidas e, algumas vezes, o sujeito sequer a percebe. No entanto, tal rejeição ganha visibilidade quando os professores, durante a pesquisa, utilizavam rótulos e adjetivações, demonstravam descrédito quanto as potencialidades, ou até mesmo, quando supervalorizavam e superprotegiam esses discentes.

Há uma fusão de sentimentos que traz implicações à prática docente e à aprendizagem dos alunos, pois como nos ensina Zabala (1998, p. 100),

[...] para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemple a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas.

Além deste há a questão da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização demarcadas pela lei 10.098/2000 no que tange a necessidade desta acessibilidade aos estudantes Surdos a ser assegurados nas escolas, conforme capítulo VII, dos art. 17, 18 e 19, assim determinam:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000, p.9)

O Decreto 5.626/05 regulamentou o estabelecido no art. 18 desta lei, no seu 27:

No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000. (BRASIL, 2005, p.12)

O previsto, nesse artigo, garante a acessibilidade social das pessoas Surdas, considerando que a sociedade precisa aprender a Libras para se comunicar com as pessoas

Surdas nos espaços públicos, garantindo-lhes acesso a informação, a cultura e aos bens de serviço público disponíveis a todos os cidadãos brasileiros. Verificamos, também, que o item tais como a campainha e cadeiras não atende as características antropométricas dos alunos Surdos, pois a mesma necessita-se de campainha luminosa para ser avisada, a troca de professores e/ou início e fim de intervalo; e, as vezes, a organização do espaço impossibilita que sejam alocados as cadeiras em semicircular onde os alunos poderão ter uma visão ampla da sala.

Lembra-se que, ao longo do tempo, a questão do espaço escolar não tem merecido a devida atenção, embora tenha uma acentuada importância. Escola no que destaca o Alves (1998, p. 26)

As categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas neutras nas quais deságua a ação escolar. O espaço escola não é apenas [...] um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores [...] marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos.

Ainda sobre isso, Alves (1998), em consonância com o autor anteriormente citado, ressalta a relevância de se pensar o espaço escolar como dimensão pedagógica, advertindo-nos, de como esse espaço pode nos dar pistas importantes sobre o não explícito na escola, ou seja, o chamado “currículo oculto”. Chamamos atenção para o currículo oculto, pois como nos adverte Apple (1982), tal currículo é tão presente na escola quanto o manifesto, ou seja, aquele oficial, que a escola prevê, planeja como legítimo, enquanto que o oculto não é planejado, mas passa normas, valores, ideias, pela forma como a escola opera em seu cotidiano. Para ele, ambos apresentam componentes ideológicos e são passíveis de preocupação.

Nessa perspectiva, a dimensão curricular se constitui um aspecto fundante a ser repensado e redimensionado no bojo da educação inclusiva. Compartilhamos da ideia de Coll (2000, p. 121) quando afirma que

[...] um modelo de currículo fechado, em que os diferentes componentes curriculares – objetivos, conteúdos, atividades de ensino e de aprendizagem, atividades de avaliação, critérios de avaliação, etc. - estejam completamente fixados e predeterminados com independência dos alunos e o seu processo concreto de aprendizagem dificilmente poderá, de fato, dar uma resposta educativa adequada à diversidade.

Devido à diferença linguística, orienta-se no capítulo IV que o aluno Surdo esteja com outros Surdos em turmas comuns na escola regular.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

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

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

Capítulo VI - Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente, os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005, p.15).

Contemplando-se com o decreto 7.611/11, no seu art. 5º, § 4º, no qual se determina que a união devesse prover:

[...] A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p.2)

Contudo, o apresentado acima, chama atenção para a necessidade do uso de recursos midiáticos como apoios didáticos/pedagógicos na sala de aula estarem preocupados na seleção de filmes acessíveis aos Surdos. Mas não é o que está ocorrendo nas escolas: é comum os professores ainda usarem filmes dublados, para em seguida, solicitar uma atividade de trabalho a ser realizada pelos alunos diante filme.

Entretanto, quando se fala em acessibilidade, na atualidade é automaticamente ligada ao desenvolvimento da tecnologia em diferentes aspectos. O que de certa forma, não é equivocado, pois as tecnologias contribuem muito, com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, o aluno Surdo poderá ter acesso ao conhecimento. Por exemplo, na sala de aula, o Datashow aliado ao DVD possibilita a exibição de filmes com legenda, com sinalização, etc., o uso destes recursos contribui com a ampliação das condições de escolarização dos Surdos, no tocante a acessibilidade comunicacional.

Partindo-se deste, observa-se que toda a instituição de ensino precisa adequar-se para a oferta de um atendimento específico aos alunos Surdos por meio do programa de Atendimento Educacional Especializado. São Oferecidas aos alunos Surdos as condições de acessibilidade comunicacional, atitudinal e pedagógica capazes de garantir a qualidade de ensino conforme destacadas na legislação nacional⁷.

Conclui-se que há vários decretos que regulamenta a acessibilidade focalizando aos estudantes para Surdos. As pessoas precisam se comunicar sem barreiras.

⁷ Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que define, no art. 205, a educação como um direito de todos e, no art.208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

Lei 9394/96 para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, que determina no art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação;

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);

Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º.

Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo decreto 7.611/2011, art. 1º, que se garante o estabelecimento de responsabilidades ao Estado no tocante a educação do público da educação especial;

3. CAPÍTULO II

POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação e sua pedagogia não compreendeu ou desconheceu os métodos próprios para o ensino de sujeitos Surdos, isso se deve ao fato de o espaço educacional estar permeado de ações de controle e poder e de visão fonocêntrica que super-valorização da língua oral e da cultura não-surda. Como salienta SKLIAR (1998), a problemática da vida escolar e acadêmica foi baseada nos modelos não-surdos ou “ouvintismo” que culminam na “negação” e no “assujeitamento”. (CAMPELLO, 2008, p.49).

O atual cenário educacional, mais especificamente no que se refere à educação de Surdos, tem apontado a necessidade de maiores discussões/problematizações, de maneira mais cuidadosas e atentas, acerca da intencionalidade das políticas apresentadas atualmente relacionadas à política de Educação Inclusiva. Neste sentido, educação e inclusão, se pensadas de forma conjunta, permitem diferentes recortes epistemológicos, demonstrando a complexidade de tal reflexão e a necessidade de problematizações, no que tange as acessibilidades destas políticas inclusivas.

Portanto, este capítulo, apresentará partes de textos que fomentem as discussões acerca do cenário que se encontra a educação dos Surdos por meio dos respaldos de estudos teóricos em três seções: Políticas Públicas voltadas para a educação inclusiva; Trajetórias das Políticas Públicas da Educação Inclusiva: Leis e ações com a apresentação de alguns trechos da LDB (Lei das Diretrizes Básicas) e do PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva); por último as políticas públicas educacionais na educação dos Surdos, abordando os aspectos legais vigentes nas regulamentações e outros reivindicados pela comunidade surda, no caso educação bilíngue - que ainda não se encontra efetivada em ações adotadas nas políticas educacionais dos estudantes Surdos, e por fim encerra-se no fim deste texto com uma amostragem de discussão acerca dos estudantes Surdos no contexto da educação inclusiva.

O capítulo tem por objetivos construir e fazer significar-se, a partir de leituras e pesquisas bibliográficas, correlacionando-se a política atual, um olhar cuidadoso àquilo que é (in)visível nas suas referidas políticas. Junto a isso, busca desnaturalizar aquilo que aparentemente já está sendo dito como “verdadeiro” e mais adequado à educação dos Surdos, instigando a se buscar uma nova elaboração de outros olhares, outros questionamentos, outras

possibilidades de ver e dizer dos interesses políticos pensados e validados por grupos de ouvintes à comunidade Surda.

Observa-se que atualmente a discussão sobre a Educação dos Surdos se encontram inserida na temática da educação especial, educação inclusiva e educação bilíngue; como determina a Política Nacional de Educação Especial, é voltada as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo por objetivo promover a sua inclusão como um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A normalização é o princípio que representa a base filosófica-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, oferecendo aos educandos os modos e condições de vida diária mais semelhante possível às formas e condições de vida da sociedade, dentre eles a preparação de recursos humanos e a adaptação de currículos.

Diante de novas concepções determinadas por marcos legislativo, vigora-se a ideia de que a inclusão do aluno Surdo na rede de ensino regular possui um papel determinante para o seu desenvolvimento, não apenas educativo, mas de todo o contexto sócio-cultural, uma vez que, o comprometimento da perda da capacidade auditiva, acarreta enormes dificuldades de socialização com pessoas ouvintes, carecendo, então, de intervenções pedagógicas, familiares e sociais para que o processo de escolarização possa ocorrer.

Conforme observa THOMA (2007), a educação inclusiva tem sido tema de reflexão e ansiedade para muitos professores de todos os níveis de ensino, pois ela pressupõe mudanças legais, curriculares e avaliativas das representações sobre os sujeitos incluídos. Enfim, uma mudança estrutural e de adequação por parte de quem vai recebê-los.

Em contrapartida, essa ideia de inclusão imposta pela legislação não é vista por todos como uma proposta redentora, uma vez que possuem contrapontos que devem ser analisados com especial atenção, visando, de uma forma geral, a melhor opção daquilo que pode ser considerado a inserção do estudante Surdo no conjunto da comunidade.

A ideia predominante ainda hoje, no entanto, é que constitui-se um ato de discriminação colocar os alunos surdos, ou pessoas com outras deficiências, em salas de aulas de escolas especiais. Esta ideia é vista ainda como um ato de atentado a modernidade, ou ao avanço tecnológico, e, de outro lado, a inclusão de alunos com deficiência juntamente com os demais alunos é um ato de solidariedade e um grande avanço educacional, ignorando o fato de que, apesar da aproximação física, o surdo é afastado pela restrição de comunicação, uma vez

que os alunos não surdos possuem apenas o conhecimento da língua oral e a eles não são oferecidos o ensinamento da Libras. (SÁ, 2006).

A educação que os Surdos querem e tem direito é aquela que lhe ofereça um ensino bilíngue, no caso, sustentada pela filosofia da Educação Bilíngue, emanada pelo decreto 5626/2005 e PNE/2014, que assegura o acesso e ensino em Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua durante todo o processo de escolarização dos estudantes Surdos. Ainda que reconheça e valorize, nos processos que envolvem o trabalho pedagógico, elementos que retratem a história dos surdos, suas especificidades culturais e sociais.

Conforme Stumpf (2006, p.292),

o bilinguismo é o objetivo visado pela criança surda. Ela deverá adquirir duas línguas: a língua de sinais e a língua de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita). Para atingir esse objetivo, a escola precisa em suas práticas trabalhar de forma diferente, usando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir essa meta. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais.

A proposta de educação bilíngue, segundo Skliar (1998, p. 46) "busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio".

Por recomendação do MEC, o ensino de surdos no Brasil precisa ser:

[...] efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais. (SALLES, et al; 2004 p 47)

Dentre as propostas para o ensino de Surdos, esta é a que mais aparece, hoje, nos documentos oficiais brasileiros, sendo recomendada como modelo para a Educação dos Surdos.

As discussões de cada uma das perspectivas e discursos existentes na educação dos Surdos serão aprofundadas e discorridas no decorrer do texto a fim de situá-los no entendimento da sua *práxis*, descrevendo o seu processo e a proposta existente, por meio da correlação entre as legislações e a prática. Além deste, explicitar-se-á as especificidades, características, visões, estrutura e organização das propostas reivindicadas para a Educação dos Surdos por meio dos movimentos políticos e sociais.

3.1 Políticas Públicas Voltadas para a Educação Inclusiva

No Brasil, as discussões sobre a educação inclusiva começaram com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta, como um dos seus objetivos fundamentais, o compromisso político com a educação, de forma a estabelecer o caráter de direito subjetivo à educação de todos os brasileiros a igualdade de acesso à escola. O Estado também passou a ter a responsabilidade de proporcionar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivado com a colaboração da sociedade, visando pelo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.121)

A Constituição, por sua vez, não oferece a possibilidade de a instituição escolar, vinculado ao sistema de ensino público e/ou particular, recusar a matrícula de quaisquer crianças, seja por diferenças de crenças religiosas, de raças, de classes, como também, por deficiências, devendo, deste modo, acolher a todos sem deixar de cumprir o seu papel que é de oferecer o ensino de qualidade⁸ que promova uma educação com condições de aprendizagem.

No entanto, durante um bom período, houve dificuldades para a sociedade em geral, inclusive para aqueles que atuam nas instituições de ensino, sobre o que vem a ser inclusão. De maneira geral, se pensou que a inclusão vinha para substituir a educação especial, assim a educação especial deixa de existir para que a educação inclusiva assumisse seu posto, sendo que ambas têm finalidade igual que é de garantir o ensino e a aprendizagem a todos. Embora isso, não trataremos desse entendimento como equivocado, pois a educação especial continua existindo enquanto modalidade de ensino, conforme apresenta a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - como área de produção de conhecimento específico relacionado as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, etc. A Educação especial está contida na inclusão, que é garantir a educação a todos, inclusive as pessoas Surdas, que não foi submetida.

De acordo com Guijarro (2005, p. 7), a Educação Inclusiva é entendida como:

⁸ Entende-se por ensino de qualidade aquele que garante ao cidadão acesso, compreensão e uso das possibilidades a ele concedidas pelo conhecimento, de forma crítica, cidadã, ética e fraterna.

[...] um movimento mais amplo e de natureza diferente da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

Segundo Silva (2003), a inclusão escolar, além de garantir o acesso a todos, tem, também, como objetivo inserir o estudante com deficiência na escola regular, porém, se essa escola permanece organizada da mesma forma, é o estudante que foi inserido que deve se adequar a ela, logo não é inclusão, mas sim integração. Na integração o sujeito precisa o tempo todo demonstrar que possui condições de/para; quando não consegue, devido a qualquer condição imposta, ele é encaminhado para a escola especial, numa perspectiva substitutiva - situação que a legislação brasileira não permite mais que ocorra, considerando que a educação especial é uma modalidade de ensino de natureza complementar e suplementar, não substitutiva. A Inclusão é a perspectiva educacional que o Brasil optou desde a constituição de 1988, assim, não cabe ao estudante provar nada para ter seu direito educacional garantido. Na inclusão educacional, são as instituições que precisam se organizar e preparar-se para promover a escolarização de todos, independentemente do que aparentam ter a oferecer.

Conclui-se, portanto, que o atual sistema de ensino é inclusivo, logo toda escola é inclusiva e deve se reorganizar para atender à especificidade de cada estudante (Oliveira, 2012). Fica evidente o que Perlin e Strobel (2001) já defendiam no início da década de 2000, que o foco da integração era o estudante com deficiência, enquanto o foco da inclusão o sistema de ensino, que precisa que um ensino de qualidade⁹ a todos, inclusive aos estudantes Surdos.

Averigua-se, portanto, que a Educação Inclusiva é um dos temas de grande relevância, por sua proposta ser um desafio, dado o fato de a mesma carecer de entendimento do que propõe de fato a inclusão, como destacamos no início deste texto. Seu princípio basilar se relaciona com o direito a educação para todos; além deste, a sua relevância se deve também ao fato de demandar o reconhecimento das necessidades de adequação das instituições

⁹ Entende-se por educação de qualidade neste texto aquela que proporciona sua melhoria de ensino seguindo as características de cada aluno, visando a um atendimento individualizado, organiza os currículos, visando diversificar a metodologia e as estratégias de ensino entre tantas modificações e com certeza benéfica para todos os educandos.

envolvidas para atender às necessidades e as expectativas da sociedade, ao mesmo tempo, atentar as demandas que este projeto educativo exige.

Partindo-se deste princípio, entende-se que a educação inclusiva prevê o direito à inserção de todos em idade de escolarização em classes regulares, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Esta inserção, para promover o aprendizado em conjunto, implica levar em consideração o contexto histórico, cultural e social em que estão inseridos, pois, a ideia que se pretende é a “de ser humano imerso num contexto social contendo corpo e mente, enquanto ser biológico e social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico, conjugando com a concepção histórica cultural” (OLIVEIRA, 2005, p.23).

Essas proposições teóricas, dentre outras, são relevantes para um estudo mais aprofundado, que impulse a reflexão de novas discussões sobre a Educação dos Surdos diante destas atuais incitações, que vão surgindo com o decorrer do tempo, resultantes de legislações e de políticas públicas vigentes, sobre a educação inclusiva.

Para uns, o movimento de inclusão é o dilema, o que acaba por nos instigar a buscar e a interpretar a partir da investigação desta pesquisa. Para isso, torna-se imprescindível contextualizar historicamente o cenário político em esfera nacional e internacional, a fim de melhor situar a temática e conhecer mais a fundo sobre a educação dos Surdos, a política pública de suas escolas - estruturas para atentarem-se o que se propõe de fato a política educacional, a educação inclusiva.

A criação das políticas específicas de educação, em todo o cenário brasileiro, foi surgindo aos poucos, por meio das reivindicações ocorridas durante os movimentos sociais organizados, pautados em políticas universalistas dos direitos humanos. A partir deste a política pública para as pessoas com deficiências, voltada na área educação inclusiva, vêm sendo implementadas no país, pelo governo federal nos últimos anos, apresentando as políticas, os planos, os programas e as ações nessa perspectiva.

Na concepção capitalista, os governantes presumem que ao ceder às reivindicações dos movimentos, significa fazer a sociedade acreditar nas conquistas, podendo desta forma acalmar os ânimos das reivindicações. Por isso, normatizam-se tais reivindicações em forma de leis, portarias, regulamentos, dentre outras. Porém, ressalta-se que na prática dessa normatização é que de fato poderia começar a mudar a atual configuração social, apesar de sua efetivação, na prática, se encontra distante dos desejos e reivindicações realizados.

A legislação, inicialmente, tem por finalidade assegurar o ensino de qualidade e também promover reestruturações, nas ações pedagógicas, que atendam as especificidades de cada aluno que se encontra na sala de aula, inclusive os estudantes Surdos. Em contrapartida, a mesma legislação que assegura, também deixa muitas brechas para que os anseios dos movimentos socialmente organizados não sejam de fato alcançados, uma vez que se apresentam de forma generalizada e flexível as demandas, não efetivando um compromisso real com as causas assumidas. Como exemplo, no caso da educação dos Surdos, o Decreto 6.526/2005 de fato é um avanço, no entanto, com a maneira que a lei da Libras é regulamentada, não se gera as modificações que a população Surda esperava, visto que, inclui-se a disciplina de Libras nos currículos, mas não indica uma carga horária mínima. Na prática, as IES a inserem de acordo com sua capacidade de absorver o impacto na carga horária geral do currículo, não promovendo uma mudança de perspectiva, no sentido de promover condições de habilitar profissionais para atuar na educação básica bilíngues, capazes de exercer o magistério em classes com estudantes Surdos.

Verifica-se outro fator determinante da legislação que é a Inserção da Libras na Educação Básica, em que não foi definida como estratégia a ser implementada com períodos predefinidos, até atingir a 100% do referido nível de ensino. Ou seja, na prática criou-se no imaginário das pessoas Surdas a ideia de que sua inserção social linguística ocorreria, mas não aconteceu, nem acontecerá da forma como se encontra no documento, que é a de promover a Libras em todo o espaço escolar, inclusive na formação do professor, e também que a escola disponibilizasse profissionais bilíngues, com os materiais e recursos pedagógicos adequados e elaborados em Libras, dentre outros. A sociedade, por meio das instituições de ensino, não se modificará.

Dessa maneira, as políticas passaram a direcionar o olhar sobre as diferenças e as especificidades das pessoas ditas como “pessoas com deficiências”, estabelecendo, desse modo, uma valorização da diversidade humana, com a execução efetiva, na configuração do sistema educacional, implementadas nas bases dos estudos da visão antropológica da diversidade do sujeito, tanto em assegurar os seus direitos, quanto em promover sua inserção plena em todo o campo sem distinção. Mas, na realidade, não houve uma assunção efetiva do paradigma da diferença, que, por sua vez, gera a compreensão e o compromisso político com as causas do sujeito e não com a perspectiva geral, sem se comprometer nem implicar com a realidade.

Há que se construir uma concepção, de acordo com Sá (2007, p. 123),

[...] que sustentará um novo olhar sobre as diferenças, são as novas formas de representar e de ressignificar a diferença. A crença de que todos os homens são iguais surge do ideal político-democrático de que todos os homens devem ser tratados de forma igualitária – este é um dos ideais mais poderosos que a humanidade perseguiu. Mas hoje isto é questionado: são realmente iguais todos os homens? A quem interessa a igualdade?

Intensificando a discussão acerca das diferenças, Beyer (2002) aponta a riqueza das diferenças na convivência escolar e sua importância para situações individuais, das capacidades e potencialidades que cada pessoa tem e que devem ser respeitados e aceitos, reconhecidos e valorizados, nos espaços sociais, tratando que, (2002, p. 163),

[...] ser cego, surdo ou ter uma deficiência mental inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, adversidades, assim como qualquer aluno da escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações. [...] cria um rico campo de aprendizagens, onde a criança cresce, desenvolvendo habilidades tais como a tolerância e da aceitação do outro, importantes para sua vida pessoal e profissional futura.

A partir de então, na dinâmica social, as pessoas com deficiências passaram a ser vistas como um ser igual, sem distinção, reconhecidos, assim, pela sua individualidade, especificidades e características peculiares à condição de cada um, e não vistas como inferior, mas como um ser “normal” como os outros. Entretanto, após essa compressão, essas mesmas pessoas, têm os seus direitos assegurados em um tratamento especial, mantendo-o e mantendo também o respeito para com a diferença e/ou com a diversidade.

No caso dos Surdos, esta visão foi bem discutida e debatida por vários pesquisadores Skliar (1998), Vilmar (2000), Perlin (2001) e Strobel (2008), desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade definidas as pessoas Surdas, que em uma concepção antropológica são ditas como um sujeito com experiência visual. Dentre eles, destaco a definição do Skliar (2000) ao ressaltar que

[...] o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos: “Dessa forma, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano” (op. cit., p. 30). Ao nomear e classificar essa desigualdade, o autor acaba por enfatizar a desigualdade, a “superioridade” que os ouvintes impõem aos surdos em poder e força, como se a referência em jogo fosse apenas a relação surdos/ ouvintes e não falante ideal/incapacidade de falar.

Assim, pode-se dizer como Skliar, assim como citado por Perlin (2005), que em pleno século XXI, os Surdos continuam formados, narrados, julgados, pensados, produzidos e controlados dentro de práticas e teorias de controle. É importante, inclusive, observamos nas produções baseadas na descrição de autores sob os Estudos da Educação dos Surdos, as representações sobre eles e, em sua maioria, com que abordagem os discursos e os enunciados as tornam visíveis e constitutivas da realidade.

Enfim, destaca-se que se estamos diante de grandes transformações políticas, sociais - principalmente no campo educacional - caracterizadas pela desigualdade, pelo domínio, pelo poder e pela exploração daqueles que os processos neoliberalistas insistem em manter excluídos nas diferentes áreas do conhecimento. É nesse cenário de mudanças e contradições que as orientações e diretrizes das políticas públicas de educação vêm sendo normatizadas e implementadas. Isso nos leva a refletir sobre se essas mesmas práticas de implementação de inclusão nas escolas brasileiras estão sendo efetivadas, tanto nas mudanças nas ações pedagógicas, nos parâmetros curriculares nacionais, quanto na legislação referente à acessibilidade à escola, dentro outros.

3.2 Trajetórias das Políticas Públicas da Educação Inclusiva: Leis e Ações

O período das transformações históricas que vem se construindo numa concepção de educação inclusiva em que se garante o direito de todos à educação pública, independentemente de sua raça, religião e classe. É um direito subjetivo, organiza-se no sentido da ordem e da segurança nas relações sociais e educacionais; assim, visa o caminho norteador de respeito à diversidade humana, compondo os discursos que fazem parte de um contexto sociocultural.

Em 1994, foram traçadas as diversas aspirações por uma educação pública brasileira com bases realmente democráticas, pautadas na Declaração de Salamanca - resultante da Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Unesco, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. A educação brasileira passou a ser influenciada por este documento na formulação das políticas públicas de educação inclusiva, quando se refere aos seus princípios, políticas e práticas na área do ensino de necessidades educacionais especiais¹⁰, que demanda que os Estados

¹⁰ Esclarece se que, nesse documento, o termo utilizado "necessidades educacionais especiais" refere se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem,

asseguem a educação de pessoas com deficiências, que estas tornem-se parte integrante do sistema educacional de forma plena.

A referida Declaração trata dos princípios, da política e da prática referente a educação inclusiva, em que todas as crianças têm o direito de vivenciar as relações educacionais, sejam estas marcadas por demandas especiais relacionadas à acessibilidade ou não, prevendo um ambiente favorável de contato com a diversidade, solidariedade, igualdade, alteridade e participação destes públicos ditos como a “pessoa com deficiência”. Além da declaração, há outros documentos internacionais que discutem a temática inclusiva. A Convenção de Guatemala, promulgada em 1999, interligando-se com outro documento em 2001 à Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, nesta convenção foi incorporada a legislação brasileira por meio do Decreto nº 3956/01:

[...] reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p. 2)

Vale ressaltar que esse documento tem como premissa fundamental a educação como um direito subjetivo, uma vez que é por meio das normas que se determina a conduta em que os membros da sociedade devem estabelecer nas relações sociais e educacionais, sendo a educação um direito de todos os cidadãos, e dever do Estado impor a gratuidade no ensino como modo estratégico de torna-lo acessível a todos. Ressalta-se que a Lei, por si, não muda a realidade, mas indica caminhos, orienta o cidadão e a sociedade dos seus direitos que devem ser protegidos e efetivados, propiciando a exigência do que nela está contido.

No contexto histórico do Brasil, a discussão acerca da educação básica, no que tange a educação inclusiva, ficou no centro das atenções quando o país passou a interagir no mundo globalizado, que exige investimento na melhoria educacional para que o desenvolvimento do país aconteça. A partir disso, o Brasil se comprometeu, por meio de um acordo assinado internacionalmente, oferecer uma educação básica de qualidade para todas as faixas etárias – crianças, jovens e adultos – com financiamento da Unesco e do Banco Mundial. Esse período foi considerado como um dos marcos de debates e discussões das modificações para que uma proposta de educação inclusiva pudesse ser efetivada (Lima, 1979, p. 324).

O processo de democratização no sistema educacional, que até então era silenciado, agora se torna exposto à sociedade. Os processos de segregação social pela exclusão de pessoas consideradas “diferentes”, com “necessidades educacionais especiais” nas escolas de ensino regular, passaram a ser discutidos na esfera federal, estadual e municipal, entre avanços e retrocessos legislativos. Resultando-se, assim, na sua inclusão e normatização, por meio de um capítulo destinado a este público específico que demanda um olhar sobre as suas especificidades na LDB nº 9394/96¹¹, na qual, em seu Art. 58, a define como

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

[...] Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p.45,46)

Entende-se que, com a normatização desta, pretendia-se inserir, na medida do possível, todos os estudantes com deficiências no processo educacional, incluindo os estudantes Surdos, o mesmo também, determina que todas as escolas comuns devem assegurar a matrícula e permanência dos estudantes ditos “especiais”, com o diferencial do Atendimento Educacional Especializado¹².

¹¹ Desde sua promulgação, ocorreram *inúmeras atualizações na LDB*. A última atualização ocorreu em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415. Essas alterações visam buscar melhorias para a nossa educação, sempre primando pelo direito universal à educação para todos.

¹² É um serviço da educação especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos Globais do Desenvolvimento/TGD (Transtornos do espectro autista/TEA) e altas habilidades/ superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O serviço do AEE é instituído pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, é realizado preferencialmente na Sala de Recurso Multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização em sala de aula comum.

A LDB define em seu Art. 4º, inciso III, que é de responsabilidade do Estado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.1).

Nesse sentido, a problemática desta política da educação inclusiva, muitas vezes, entendida como direito dos excluídos, ao menos na legislação, amplia-se, e, cada vez mais, aliada as conquistas da educação inclusiva, é dinamizada e impulsionada a abrir novos horizontes a este grupo de pessoas.

Destaca se que a consolidação legal dos direitos da LDB nº 9394/96 significou um passo importante para a educação dos Surdos numa perspectiva da política de educação inclusiva, principalmente nas suas ações pedagógicas e de formação, tais como o uso de materiais e conteúdo a serem adequados para acomodar as especificidades de cada um dos estudantes público da educação especial, inclusive os estudantes Surdos, complementada com a oferta de formação aos profissionais através de cursos de capacitação específica. Entretanto, somente sua efetivação, na prática, mostrará as modificações na sociedade.

Na realidade, a sua prática não é condizente no que determina a LDB, pois muitas vezes, as ações pedagógicas e de formação são distorcidas. As escolas, ao considerar que o estudante Surdo possa ser integrado/ incluído na escola regular a partir da possibilidade de contar com um profissional interprete de Libras, sem acesso pelo menos a um conteúdo e ensino bilíngue, estabelecem, no mínimo, uma cômoda justificativa ingênua de estar incluindo-o, para posteriormente excluí-lo. Nesse sentido, de acordo com Skliar (2000, p. 17), essas “políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, como um efeito contrário, maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”.

Para além, os fatores da formação que são direcionados aos professores, conforme determina o decreto 5626/2005, como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura no ensino superior, é insatisfatório em sua implementação, pois podemos observar que o texto do Decreto exige a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, não é especificado a carga horária que deve ser alocada a este componente curricular, tão pouco o conteúdo a ser ensinado. Dessa maneira, as instituições têm autonomia para tomar essas decisões. Em detrimento a essa liberdade de escolha, a decisão da maioria das IES é se ater a uma carga horária mínima de 34 horas semestrais em sala de aula e 34 horas de atividades extraclasse, tendo os seus conteúdos ensinados de forma

simplificada, se assemelhando aos cursos de Libras e de aperfeiçoamento que nada agregam a formação de um professor bilíngue.

Assim, como toda a formação aos professores em relação a Educação dos Surdos, ainda se encontra na pendência de ser construídas as condições materiais e pedagógicas, mesmo que haja emergência, para a garantia da escolarização das pessoas surdas. Assim, não pode ser desconsiderado que, para a formação de pessoas bilíngues, é necessário que tenha uma carga horária ampliada, pois a Libras é uma língua, como afirma a Lei 10436/2002, com isso, necessita de uma carga horária maior para adquirir o aprendizado.

Nesse mesmo período as diretrizes educacionais brasileiras respaldaram-se no caráter substitutivo da educação anterior, fomentada como a educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum, apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, mais especificamente no art. 58.

Nesse artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos estudantes e sabendo que a efetivação desses serviços deve ser permanente, visto as próprias “peculiaridades dos estudantes da educação especial” como determina no artigo 59:

[...] Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de

desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 1996, p.40)

Destaca-se aqui que a discussão presente neste capítulo destinado à educação especial, oportuniza a estes estudos os argumentos legais, que dão forças para as práticas com novas ações e definições, em direção à consolidação da proposta de política da educação atual: a inclusão escolar.

Os novos desafios trazidos pela “era” da inclusão escolar evidenciam a necessidade de repensar a formação dos educadores que atuam com estes estudantes, bem como o cumprimento do que diz a legislação sobre a formação específica na área de educação inclusiva, tendo em vista o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o apoio pedagógico de caráter complementar e suplementar.

Entende-se que os docentes atuantes com educandos com deficiência devem ter uma formação específica, de forma inicial e contínua conforme está definida na Lei 9394/1996, incorporada nos Decretos nº 6571/2008, Decreto nº 7611/2011, que apresenta no art.5, parágrafo 2º, que o Estado precisa investir em apoio técnico e financeiro, visando ampliar as condições de sucesso escolar para este público.

[...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - *formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;*

IV - *formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;*

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - *elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;* e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º *A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL,2011, p. 3. Destaque nosso)*

Face deste inciso III e IV, acerca da formação de professores e demais profissionais

envolvidos com a Educação dos Surdos, que sejam ofertadas em uma formação bilíngue, a sua implementação se encontra divergente, cita-se Martins (2008, p.83) ao argumentar que “as instituições de ensino superior não se estruturaram de forma apropriada para a inclusão de disciplinas e/ou conteúdos referentes à temática nos diversos cursos de licenciatura”. Segundo o autor, outros o fazem, de maneira precária, por meio da oferta de uma disciplina com carga horária reduzida, muitas vezes, ministrada de forma aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que sejam relacionadas à diversidade do alunado. Partindo-se deste, torna-se inviável a sua formação e capacitação satisfatória para atuar com os estudantes Surdos na sala de aula.

Conforme pode ser observado, os desafios para a inclusão dos estudantes Surdos apresentam-se nas mais variadas formas e contextos, em que os processos de formação são discutidos e rediscutidos, e as práticas pedagógicas são refletidas por meio da ressignificação da inclusão como paradigma escolar atual.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000, p.24), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de ensino para as pessoas com deficiências”. A parceria para a construção dos recursos pedagógicos adequados para estudantes com as mais variadas deficiências é de suma importância para facilitar o acesso à educação escolar, proporcionando a diminuição das dificuldades do estudante e contribuindo com o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, além de ampliar as possibilidades do mesmo, no que diz respeito aos aspectos educacionais, sociais, emocionais e inclusivos (MANZINI e DELIBERATO, 2004; REGANHAN e MANZINI, 2009).

No entanto, a adequação do recurso pedagógico é feita de acordo com a necessidade educacional do estudante e precisa atender tanto ao educando quanto ao professor, tendo sempre como meta alcançar o objetivo do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e em sala de recurso multifuncional. Reforça-se que a elaboração e confecção dos recursos pedagógicos acessíveis também dependem dos materiais disponíveis e adequados às necessidades e habilidades de cada indivíduo para que os mesmos sejam aplicados de maneira eficaz no desenvolvimento do potencial, descoberta e interação do estudante com o mundo.

No caso dos estudantes Surdos, as adequações precisam ser sempre baseadas na Libras como a primeira língua e na língua portuguesa como segunda língua. A Libras precisa ser sempre visada como a língua de instrução em todo o recurso pedagógico, a fim de promover e assegurar o desenvolvimento significativo no seu processo de ensino aprendizagem.

Contundo, o uso dos materiais didáticos elaborados pelos próprios educadores, também é uma maneira de incentivo a melhoria, e, por sinal, muito proveitoso para o salto de desempenho e desenvoltura do estudante. Algumas destas práticas pedagógicas são importantes para os estudantes Surdos, pois o mesmo lhes possibilita transformar as coisas abstratas em algo mais concreto, para facilitar a percepção do mesmo em algo real, onde se depara com o seu dia a dia.

O desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base informações visuais. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento. Assim, não se defende que crianças surdas possuem naturalmente um déficit cognitivo em relação às ouvintes; o déficit é provocado pela ausência de linguagem e de informação, não sendo, portanto, naturais, mas circunstanciais (SILVA; BARAUNA, 2007, p. 62).

Relembra-se que, no ano de 2001, o Brasil assentiu à promulgação da Convenção Interamericana que determina a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com Deficiência. Esta Convenção teve por finalidade esclarecer e evitar as atitudes de discriminação. Sob este ponto de vista, ao ser definido que o termo ‘deficiência’ se vincula ao significado de uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social, deixa de ser relacionado aos Surdos.

A Resolução CNE/CNB nº 2, dá um passo em direção à inserção dos estudantes que apresentam público da “educação especial” introduzidos na educação básica, proporcionando a inserção da temática em todas as suas etapas e modalidades.

Ainda em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172, referente ao Plano Nacional de Educação – PNE, na qual apresenta-se um conceito de educação especial que se restringe ao campo da aprendizagem; quando tocante ao público a quem se destina este se amplia, traduzindo as ideias presentes no documento de Salamanca de 1994, pois:

[...] a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001, p. 55).

Todavia, no âmbito formação dos profissionais da educação para atuar na educação inclusiva o PNE (Brasil, 2001) foi considerado como um grande avanço a ser desenvolvido na década.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (Brasil, 2001, p. 86-87)

Nesse sentido, a Educação Inclusiva ampliou sua abrangência e possibilidades de inserção no contexto geral da educação, tanto no aspecto de estrutura física, como o do aspecto das ações pedagógicas e formação / capacitação dos profissionais envolvidos.

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008, texto comprometido com a Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação especial como

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

Estas afirmativas coincidem com a Declaração de Salamanca, na qual consta que as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva permitem uma real educação para todos, sendo ela

[...] o meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e estendendo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças, melhoram a eficácia e, em última análise, a relação custo benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 9).

Constata-se que a principal ideia da Declaração de Salamanca foi sua "orientação inclusivista", considerando que as escolas regulares, ao atingirem a educação para todos, devem ser o ponto de partida para a criação de uma sociedade que seja capaz de incluir. Nesse novo conceito para a época, a escola, ao invés de encarar as diferenças como dificuldade, considera-as como oportunidades para a criação de um ambiente educativo mais integrativo que agrega a todos sem deixar de adequar as suas especificidades, para ser de fato incluídos, tanto no aspecto social quando no aspecto da educação, pois para o sistema político econômico vigente, não se pode perder nenhuma possibilidade de inserção de produtores e consumidores na prática social e econômica.

No início do ano de 2008 foi publicado o texto da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O objetivo desse documento foi de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, inclusive os estudantes Surdos nas escolas regulares (2008). Nessa perspectiva, o texto da política reforça, dentre outras prerrogativas, a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica até a educação superior, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis e modalidades de ensino.

A elaboração deste documento pretendia ser coletiva; para tanto, foram realizadas reuniões de âmbito nacional, estadual e municipal, trabalhando em torno de um texto que abrigasse o anseio da comunidade envolvida com o público de alunos da “educação especial” e os processos de inclusão. Intentava-se elaborar um documento com força política e cunho legal capaz de substituir a Resolução CNE/CNB nº 2, do CNE/CEB, que trata das diretrizes Nacionais para a Educação Especial. No entanto, isto não aconteceu, visto que o movimento não havia sido assumido pelo Conselho Nacional de Educação, mas sim pela SEESP/MEC. Soma-se a isto, o fato de não ter sido possível construir consensos entre as propostas das instituições educacionais e a das instituições filantrópicas de educação especial, que se sentiam excluídas do processo. No movimento, no momento do Contexto de Influência, descrito por Ball (1997), a SEESP não teve forças políticas junto ao Ministério da Educação e, deste, para com os demais órgãos regulatórios do país para publicar e homologar um documento com poder regulatório, sendo o texto publicado, mas não assumido nas escolas com a intensidade da dimensão legal esperada.

O texto da PNEEPEI, com intenção de incluir o estudante - inclusive os estudantes Surdos - na educação regular, propõe atividades diferenciadas nas escolas, não substitutivas ao ensino regular, mas como complemento ou suplemento, com vistas à autonomia e independência na vida social.

Segundo SCHELP (2009, p. 286):

[...] penso que a inclusão de pessoas surdas no ensino regular não se dá “ajustando” o aluno em sala de aula e na primeira fila para que possa ler os lábios da professora e ou acompanhar o interprete de Libras as explicações. Isso não é inclusão. Para haver de fato a inclusão de surdos nas escolas regulares, é necessário que, primeiramente, o surdo tenha acesso a Libras como a sua língua de instrução em todo o ambiente escolar.

Nesse sentido, então, se faz necessário investigar em que medida as políticas de educação inclusiva estão, de fato, promovendo a inclusão das pessoas, no caso os estudantes Surdos, na classe comum de ensino regular. Concomitante, também a formação docente continuada na perspectiva da inclusão, não mais na perspectiva segregacionista e substitutiva como foi dito pelo Skliar (2000) de que essas perspectivas transformam-se rapidamente em práticas de assimilação e/ou produzem, como um efeito contrário, maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças, neste caso, os Surdos.

Verifica-se que esta política que vem sendo implementada tem a concepção de sujeito a partir de sua especificidade, potencialidade e individualidade, possuindo como preceito fundamental o respeito à diferença e à diversidade na peculiaridade, tanto no aspecto linguístico, quanto no cognitivo, motor e dentre outros.

A matrícula da criança na escola comum é somente o primeiro passo de muitos desafios estabelecidos pela educação de perspectiva inclusiva e, de acordo com o Censo Escolar de 2010, estes fatos já vêm acontecendo em todo o território brasileiro. Havendo como premissa a diversidade, e reconhecendo os problemas enfrentados pelo sistema de ensino, os aspectos pedagógico, curricular e avaliativos precisam ser reformulados, e ser capazes de valorizar os mais diversos estudantes com suas peculiaridades e diversidades pessoais, intelectuais, econômicas.

É importante reforçar que não basta receber as matrículas de alunos Surdos e a sua garantia de permanência na escola, se o mesmo não tem assegurado o uso da Libras, como também que se aprenda mais sobre os Surdos, como eles se comunicam e quais suas especificidades e, de que maneira, se pode trabalhar e propor atividades que os levem a interpretar e a ressignificar seus conceitos. “Uma escola inclusiva deveria estar se preocupando para além do recorte da deficiência, pois ele não dá conta de falar das diferenças” (CORCINI, 2007, p.29).

Como é possível perceber, com a implementação da PNEPEI/2008, houve um crescimento significativo de matrículas dos estudantes público da educação especial. Essa proposta vem sustentar-nos ainda mais na afirmação sobre a necessidade de assegurar a inclusão de todos os educandos na escola comum, com ensino de qualidade e significativa, pois isso, fará com que a escola mude sua estrutura, a fim de atender a seu aprendizado de maneira efetiva.

No mesmo ano foi promulgado o decreto Nº 6.571, DE 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE. Este documento foi revogado em 2011, pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, segundo qual, no art. 2º são

[...] denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Este documento foi um marco muito relevante para a área da educação especial, pois desde a década de 1960 já aparece na legislação a questão do Atendimento Educacional Especializado, mas não se sabia ao certo o que seria, quais seus objetivos e forma de oferta. A publicação do decreto veio conceituar, objetivar e definir as ações do AEE.

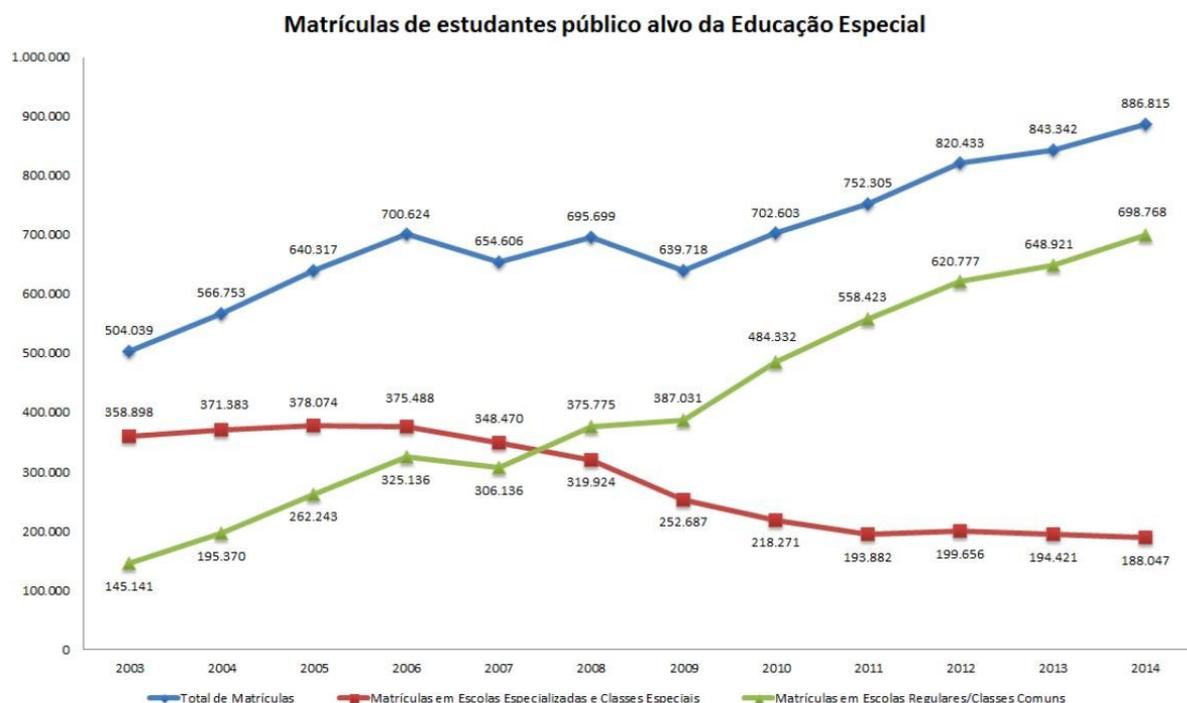
No entanto, ainda ficaram algumas lacunas, tais como a falta de formação específica dos profissionais que atuam no AEE, do suporte de ensino com materiais adequados que atenda às necessidades dos alunos. Os conteúdos trabalhados são incoerentes e contraditórios com o currículo trabalhado na sala de aula, diante destas séries de lacunas em 2009 foram exploradas pela Resolução nº 4, do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu artigo 5º, define que:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009. p.2).

No entanto, entende-se que o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade de educação escolar, que tem por objetivo, segundo a resolução da diretriz, promover a integração e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com público da educação especial, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Observando o crescimento de matrículas destes estudantes nos ensinos públicos da “educação especial”, é notável que há o acesso à escola pelo elevado número de estudantes matriculados em escolas comuns e especiais, como registra o Censo Escolar, o aumento do número de pessoas com deficiência em salas de aula comuns: entre 2005 e 2015, o salto foi o equivalente a 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar, do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O total subiu de 114.834 para 750.983 estudantes público da “educação especial” convivendo com os demais estudantes.

Quadro III: Demonstrativo do quantitativo de estudantes público da educação especial matriculados na escola comum e especializada de 2003 a 2014



Ano do Censo Escolar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escolas Especializadas e Classes Especiais	71%	66%	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%
Escolas Regulares/Classes Comuns (inclusão)	29%	34%	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Diante dos dados apresentados no quadro, é possível perceber que houve um salto quantitativo, afirmando a participação do aluno da educação especial na sala de aula comum. Sua projeção de concretização passou a ser efetivada a partir de 2010, e prevê que todas as formas de acessibilidade sejam providenciadas no contexto educacional, que todos os educadores tenham formação para a inclusão escolar e formação específica para atuar tanto na educação quanto no Atendimento Educacional Especializado, para que assim a inclusão escolar se efetive como determina a política da educação inclusiva.

Entre 2005 e 2015, a legislação estimulou iniciativas inclusivas, tendo por objetivo assegurar e promover a educação de ensino de qualidade e significativo a todos. Em junho de 2007, um grupo de trabalho montado pelo Ministério da Educação formulou uma nova política especificamente voltada para estudantes com deficiência, com diretrizes para a inclusão – acessibilidade na arquitetura e na comunicação, parceria com a família e a comunidade e atendimento educacional especializado. Além dela, houve, entre outras, a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação; o decreto nº 6.094, em 2007, que estabeleceu como diretriz a garantia do acesso e da permanência dos estudantes especiais na escola; o decreto nº 6949 em 2009, que define a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, e o de nº 7.611, de 2011, que institui o atendimento educacional especializado gratuito e transversal a todos os níveis de ensino, já explorados neste texto.

A concepção de educação inclusiva conjuga-se com as questões de igualdade e da diversidade de maneira indissociável. Têm por objetivo prever a plena participação dos estudantes a partir de suas peculiaridades, potencialidades e individualidades, nas atividades escolares; considera a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, como a Sala Bilíngue e a Sala de Recurso Multifuncional, o que visa à autonomia do educando e a sua independência no ambiente escolar e na sociedade, como também, assegura a sua particularidade linguística, no caso dos estudantes Surdos – a Libras.

Os direcionamentos do desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, até abril de 2011, estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial – SEESP, que desenvolvia programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação inclusiva. Porém, a partir de maio do ano de 2012, esta Secretaria foi extinta e suas funções foram absorvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi¹³, que passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. Foi criado em seu interior a Diretoria de Políticas em Educação Especial- Dpee, responsável pelas ações relacionadas à educação especial. A Secadi, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e

¹³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

educação para as relações étnico-raciais, tendo como objetivo de “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (BRASIL, MEC, 2011, p.24).

A proposta de concepção inclusiva busca mostrar que a deficiência pode não impedir que o estudante aprenda, e que a aprendizagem depende do meio, das relações e da maneira como é proporcionado o ensino ao desenvolvimento do educando.

Nesta linha, Pardo (apud SILVA, 2000, p. 101) reflete sobre o reconhecimento às diferenças afirmando que:

[...] respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outriedade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Portanto, a formação dos professores, tanto na formação quanto no conhecimento da diferença e particularidade dos estudantes Surdos, é primordial, pois possibilita a construção de um currículo significativo, trazendo, a esses estudantes, experiências concretas de sala de aula, favorecendo um melhor entendimento, facilitando a prática do próprio professor e obtendo melhores resultados. (DORZIAT, LIMA, MACIEL e LOURENÇO, 2007).

Nesta política os estudantes, inclusive os estudantes Surdos, podem ter acesso ao sistema regular de ensino pleno, que, por sua vez, deve atender às suas necessidades específicas a fim garantir a sua participação e aprendizagem.

A regulamentação mais recente, que norteia a organização da política pública da educação, é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece, seguindo o descrito na LDB, a função da Educação inclusiva como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza a oferta do atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os estudantes e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Reforça-se, no mesmo documento, o artigo 8º, § 2º que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação metas para garantir o pleno acesso à educação e a oferta do AEE, complementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2013, p.4)

Apesar de existir um arcabouço legal muito amplo respaldando a política da educação inclusiva, a exclusão educacional ainda é uma realidade. Quando se pensa na educação das pessoas Surdas, esta situação se torna mais aguda.

Neste processo é essencial a preocupação de não só assistir as necessidades específicas das pessoas Surdas, a serem asseguradas somente no AEE, como também, devem fundamentar direito à diferença. Entende-se que somente haverá progressos na educação para surdos se houver a compreensão, colaboração e empenho de todos os setores da sociedade, desde as escolas com os profissionais da educação qualificados, com as famílias dos Surdos, e com o Ministério da Educação, que precisa investir em melhorias na formação dos professores, reestruturação pedagógica. Assim, é necessário pensar nas especificidades deste grupo, no sentido, de ampliar as suas condições de sucesso escolar.

3.3 Políticas Públicas Educacionais na Educação do Estudante Surdo

Considerando que o *locus* desta pesquisa é a acessibilidade em Libras em escolas comuns, logo inclusivas, nesta seção do texto será organizado os principais teóricos que

contribuíram para os estudos a respeito da inclusão escolar do estudante Surdo, com o objetivo de fundamentar a temática discutida neste texto. Para isto, destaca-se as políticas públicas educacionais com discussão e prática de inserção vigente, e documentos oficiais que dissertam sobre a inclusão de estudantes Surdos na rede de ensino pública Estadual e Municipal de educação básica no que tange a acessibilidade em Libras.

Importante salientar que, nas últimas décadas, ocorreram importantes avanços nas políticas públicas que vêm sendo difundidas no Brasil, que dizem respeito a ideia da pessoa Surda, a partir da qual acabaram, naturalmente, por instigar a nova visão da sociedade envolvida com as políticas educacionais acerca deste sujeito, relacionando-os muito mais a alguém diferente com suas próprias características de especificidades linguísticas, e não um ser deficiente.

Isto pois, o sujeito Surdo como minoria linguística é uma construção social, pois não faz muito tempo que o nominavam como deficiente, um sujeito visto a partir dessa palavra que significa “Insuficiente, insatisfatório; medíocre”.

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual, a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p. 11).

Entretanto, deslocar a surdez dos discursos sobre a deficiência quando se trata de educação é um exercício difícil, mas necessário, para possibilitar que a diferença seja vista, enxergada como oportunidade e potencialidade de aprendizagem. A pessoa com deficiência, na qual as pessoas Surdas se encaixam nesta nomenclatura, ainda é percebida como público de uma “educação especial”, por isso merece atenção a ressalva que faz Skliar (1998), ao localizar a surdez nesta modalidade de ensino: “Educação especial: local onde a surdez é disfarçada” (1998, p. 11), ou seja, refere-se aqui a uma modalidade de ensino em que se pretendia reabilitar o sujeito, mascarando a diferença dos alunos, inclusive do sujeito surdo.

Este contexto persistia desde a antiguidade, na qual a educação do Surdo tem se apresentado como um grande desafio, pois durante séculos a Língua de Sinais, a língua materna dos surdos, foi reprimida em favor de ideias dominantes que visavam à normalização do surdo por meio de práticas corretivas, relacionados ao treinamento de fala, conhecido como o método do oralismo, além deste, havia o ato de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de sinalizar. Esse tipo de prática, por muito tempo, esteve presente na educação dos surdos e impedia o uso da Língua de Sinais nas instituições de ensino, que, por ora, ainda

persiste em algumas das instituições, mas não nas pequenas comunidades. Mesmo sendo alvo de grande preconceito e proibições, a língua de sinais resistiu a tais medidas impostas aos surdos.

Segundo Skliar (1998, p. 57)

[...] estas ações foram fundamentadas em uma ideologia clínica e dominante que contribuíram para impedir a disseminação da língua de sinais, ao mesmo tempo em que impôs uma condição sob a qual a maioria dos surdos não pôde se incluir, por pressupor que a comunicação plena do surdo aconteceria se ele aprendesse a se expressar verbalmente. A surdez era entendida como “doença”. Sendo assim, era proposto o tratamento fonoaudiológico e o uso de aparelhos auditivos. Como consequência desta ideologia ouvintcentrista, criou-se uma cultura surda marginalizada, reprimida, e o isolamento social deste grupo, pois essa ideologia clínica não conseguiu dar conta do que ela própria defendeu.

Considerando o contexto sócio histórico que caracterizou as políticas educacionais voltadas para os estudantes Surdos durante muito tempo, depreende-se que a sociedade tem promovido a educação como uma prática de exclusão, que atinge todos aqueles que fogem ao padrão da normalidade estabelecido socialmente. Essa exclusão social avançou para o atendimento dentro das instituições de forma segregada, passando para prática da integração social. (SOUSA, 2011; SASSAKI, 2002)¹⁴.

Ressalta-se que, neste estudo, entende-se que inclusão escolar somente acontece a partir do momento que as diferenças e as necessidades de cada estudante são respeitadas, reconhecidas e valorizadas, fazendo-se valer a premissa de que todos possuem capacidade de aprendizado, tempo de aprendizagem diferenciado. Assim, o atendimento deverá ser de acordo com suas necessidades a fim de receber uma educação de qualidade,¹⁵ isto é, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas com a capacidade de acolher todo tipo de estudante, inclusive os estudantes Surdos.

No sentido de garantir aos estudantes Surdos o direito de serem ensinados na sua língua natural, a qual aponta na Lei 9394/96, no seu artigo 1º, passa a vigorar acrescida do art. 26 que

¹⁴ Para maiores informações sobre a educação de surdos leiam QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997 – reimpressão 2008 e SOARES, Maria Aparecida Leite. A Educação de Surdos no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1999.

¹⁵ Entende-se por educação de qualidade dos estudantes surdos é aquela que efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais.

[...] será garantida às pessoas surdas em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas (BRASIL, 1996, p.58)

Deste entendimento, advém o questionamento acerca do que se entende por garantir às pessoas Surdas a oferta da Libras. De acordo com Skliar (2005), a escola deturpa o entendimento acerca desta condição e acabam por:

- a) restringir a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística e/ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo;
- b) usá-la como uma obsessão para corrigir o déficit da comunicação dos Surdos, sendo utilizado como um mecanismo de compensação que os próprios surdos têm;
- c) de uso superficial em todo o ambiente, atentando somente a sua presença através do profissional interprete de Libras;

A atual Diretriz Nacional para Educação Especial na Educação Básica promulgada em 2001, ainda perpetua em seus artigos sobre a inclusão de estudantes Surdos atentando-se ao fato de que eles utilizam de comunicação diferenciada dos demais estudantes, que é a utilização da Língua de Sinais na educação de Surdos, para garantir o acesso aos conteúdos curriculares como se determina no Art.12 - parágrafo II do documento ao assegurar que:

[...] no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e as suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgam adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001, p11)

Como pode se perceber, a portaria da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, nº 1679/1999 apresenta orientação, de forma superficial, sem proposta alguma de oferta à formação aos professores da língua portuguesa no que se refere ao como avaliar as produções textuais de estudantes Surdos, como também, orientar a flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico descrita em Língua Portuguesa como segunda língua pelos estudantes Surdos.

Art. 2º. A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos tendo

como referência à Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

c) para alunos com deficiência auditiva

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:

- quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

- flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

- aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);

- materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos. (BRASIL, 1999, p. 01)

A seguir, o inciso IV do art.8º da Resolução o CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 aponta os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado que deverão ser previstos e fornecidos pelas escolas inclusivas:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2002, p.2)

Além desses serviços, essa legislação prevê ainda a utilização de salas de recursos como forma de cooperar para inclusão de estudantes com deficiências, inclusive os dos Surdos no sistema educacional. Destaca-se a importância deste estudo de que, ao incluir os estudantes Surdos, não se trata de defender se a escola é regular ou bilíngue ou especial, mas a oferta da política educacional dedica a estrutura, tendo sempre em vista a excelência de um trabalho pedagógico que atenda às necessidades desse estudante, que ofereça capacitação para toda a comunidade escolar, buscando parceria para o desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade, que conduz a autonomia e a inclusão educacional e social dos Surdos.

Uma educação bilíngue de qualidade será aquela compromissada com:

a) O acesso da criança surda à língua de sinais como primeira língua, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com

comunidade Surda, na qual estará inserida quanto maior seu desenvolvimento na primeira língua, é considerado primordial para o aprendizado da segunda língua (língua oral), em sua forma escrita a ser aprendida na escola;

b) efetivação em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva, às disciplinas curriculares, sendo o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às suas necessidades educacionais.

c) reconhecimento e valorização da surdez como diferença linguística, que não impede o desenvolvimento e a aprendizagem;

d) oferta de professores bilíngues surdos e ouvintes, com formação adequada para realização do processo pedagógico em seu interior.

Em 2001, foi aprovada a Resolução do CNE/ CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº2 promulgada no ano de 2001, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), fundamentada no parecer nº 17 homologado em 15 de agosto de 2001; esse traz detalhes sobre a política de inclusão de estudantes com deficiência, inclusive os estudantes Surdos na rede regular de Ensino:

[...] não consiste apenas na permanência física desses alunos juntos aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.(BRASIL, 2001,p.12)

Nesta pesquisa, apresentamos o entendimento de que a educação inclusiva não implica que o estudante Surdo divida o mesmo espaço físico que o ouvinte em sala de aula, mas como aquela que evidencia o seu direito à escolarização. Assim, ao conjugar os princípios da educação inclusiva presente na legislação, e aqueles relativos aos processos de escolarização das pessoas Surdas também regulamentados legalmente, se identifica o direito a educação e que está seja bilíngue. Ora, para efetivar uma educação bilíngue requer que o professor reveja, amplie e adeque suas estratégias de ensino e formas de avaliação, reconhecendo as diferenças e satisfazendo as necessidades educacionais de cada estudante com suas ações afirmativas no que tange a acessibilidade em Libras na Educação dos Surdos. Assim, não se efetivará, neste estudo, a defesa do melhor lugar de oferta da educação inclusiva bilíngue: salas mistas com Surdos e ouvintes, cuja primeira língua de ensino seja o português ou a Libras. O que se defende, de forma definitiva e firme, é a ideia de que: **uma educação inclusiva bilíngue é aquela que garante ao Surdo o direito inalienável a escolarização e que esta ocorra tendo a**

Libras como língua de instrução, avaliação e comunicação por todos os envolvidos no processo pedagógico. Espaço privilegiado de reconhecimento, valorização e empoderamento das pessoas Surdas.

Retomando o estudo histórico da legislação, recobra a Lei nº 10.845 de 05 de Março de 2004, que estabelece o programa de complementação AEE às pessoas portadoras de deficiência, inclusive os estudantes Surdos, com responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE citada no art. 1º, com o objetivo:

- I-garantir a universalização do atendimento especializado de educando portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II –garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2004, p.1)

Faz-se a ressalva, ao observar que o termo “atendimento” citado neste documento se caracteriza como discurso da educação especializada numa perspectiva clínica-terapêutica, além de apresentar uma concepção institucionalizada em relação aqueles que se enquadram nesta referencia de “portadores de necessidades especiais”. Esta caracterização não se prende a educação que se pretende aos estudantes Surdos, pois, ao que tange o que se pretende, são concebidas em uma concepção sócio antropológica, onde a surdez não é marcada pela ausência da audição, mas pela diferença linguística e de percepção do mundo, conforme descreve Skliar (2005, p.7), com a defesa da

[...] a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Destaca-se que a discussão acerca das legislações existentes são apenas alguns dos instrumentos norteadores da Educação brasileira que se encontram incipientes na prática, em decorrência de diversos fatores que impactam na implementação que a escola propõe; a qual não se condiz com a necessidade dos estudantes, o que se agrava ainda mais no caso dos Surdos. Por conseguinte, para se aproximar o campo do discurso oficial legal com a realidade, os professores precisam buscar conhecer os estudantes Surdos, a fim de que possam criar situações de aprendizagem reais que respondam às suas necessidades psicoemocionais, físicas, sociais, políticas, cognitivas e linguísticas. Além dos professores, a escola precisa configurar-se em um espaço que reconhece as diferenças culturais, linguísticas, étnicas, socioeconômicas, regionais e individuais de seus aprendentes, os estudantes Surdos, buscando

formas e alternativas diversificadas e eficazes com intento de responder a necessidade de aprendizagem do seu público.

Sendo assim, para viabilizar uma boa educação aos Surdos, é preciso compreender que a língua de sinais é o pressuposto básico para se pensar em processo educacional, pois todos os conhecimentos escolares devem passar pela língua de sinais. Pensar em formar cidadãos conscientes, é pensar em diálogo, em troca. Desta forma, questiona-se como será possível estabelecer diálogo, como será possível criar situações enriquecedoras ao aprendizado, repletas de indagações e curiosidades, se o estudante Surdo não possuir habilidades para isso e, muito menos, ter garantido o seu acesso à Libras de forma plena.

A promulgação da Lei 10.436/02 e do decreto 5,626/05 foram importantes na história da comunidade Surda, mais especificamente no âmbito da sua educação, pois, direciona todos para o foco deste estudo no que tange à necessidade da Libras estar presente no cotidiano escolar dos estudantes Surdos, tanto o conhecimento e domínio dos professores em Libras, quanto os conteúdos e materiais didáticos adotados, sejam acessíveis em Libras. Houve o reconhecimento desta demanda, assegurada e garantida pela Lei nº 10.436/2002:

Art. 1º- É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º- Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º- As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º- O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL,2002. p. 1)

Essa legislação garante ao Surdo o direito linguístico de ter acesso aos conhecimentos e aprendizados nos ambientes escolares na língua de sinais. É um instrumento legal que

reconhece e afirma a Libras como uma das línguas brasileiras usadas pela comunidade Surda do Brasil.

De acordo com a promulgação do Decreto nº 5.626/05, Art. 2º, as pessoas Surdas são aquelas que

[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, p. 1).

O decreto 5626/2005, ainda, garante a formação, língua de uso, estrutura e ensino aos estudantes Surdos, distribuindo as responsabilidades entre os professores, escolas, governantes e outros. Esta tentativa de compartilhar responsabilidades entre docentes pode ser visualizada no capítulo II, Art. 3º do Decreto nº 5.626, ao instituir que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005, p.1)

Dentre estas providências, o Decreto visa o acesso à escola regular dos estudantes Surdos. Ainda dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Enfatiza-se que tais necessidades impulsionaram os principais marcos das políticas públicas destinadas aos estudantes Surdos, a partir de 2002, marcados pelo o reconhecimento da língua de sinais, na lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Porém, a disposição da Libras na disciplina curricular e a formação de professor e instrutor se encontra em função incipiente na prática e carece de mais discussões e reformulações de sua proposta de inserção, pois o mesmo decreto não determina especificamente a sua organização, estrutura e elaboração, deixando à margem da interpretação de cada instituição que desencadeia à sua qualidade na formação.

Posteriormente, foi sancionada a Lei nº12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Interprete de Libras. A importância deste documento foi para definir o papel desse profissional, suas atribuições; recomendando a formação do Tradutor/Interprete de Libras em instituições reconhecidas pelo MEC, buscando a qualificação do profissional; além de chamar atenção para a postura ética exigida no exercício da profissão.

Segundo a pesquisa de Lacerda e Goés (2002) e Tuxi (2009), em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar o aluno Surdo para o intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados de seu trabalho, assume essa função. Diante de tal configuração, o estudante Surdo acaba por não compreender o trabalho do intérprete de Libras, situando-o como o responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de *tutor* do seu aprendizado.

Retomando a discussão acerca da lei n. 12.319/2010, de forma indireta, é retratada a importância da língua de sinais, no processo de inclusão do estudante Surdo na rede pública de ensino da educação básica, e também na formação do interprete de Libras por meio da regulamentação da profissão do Tradutor e Interprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras.

Pode-se dizer que esta legislação foi capaz de impulsionar outros documentos, que têm por enfoque o uso da Língua de Sinais, e também sofreu influência de outros documentos internacionais, como da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, cujo objetivo foi de promover, defender e garantir condições de dignidade e de emancipação de todos que apresenta deficiência. Neste documento, foi reforçado em relação de língua das Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras, conforme cita o artigo 9º:

[...] os estados partes da presente Convenção deverão [...] tomar medidas apropriadas para: oferecer formas de atendimento pessoal ou assistido por [...] interpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público. (BRASIL, 2009, p.6,7)

Articulando o que está posto nos artigos 9º da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), juntamente com a Lei de Libras nº10.436/2002 e o Decreto nº5626/2005, que foi realizado o primeiro processo seletivo para ingresso no programa especial de Licenciatura de Letras Libras, coordenada pela COPERVE/ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no ano de 2006 na modalidade de ensino a

distância (EaD). Distribuídas em 9 pólos¹⁶ de ensino em instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Este destaque se deve à relevância deste curso para a formação de profissionais Surdos no país, como ponto crucial, inclusive, para se efetivar as políticas públicas relacionadas a escolarização deste grupo de pessoas.

Complementando, a mesma Convenção citada acima, no artigo 21, que igualmente defende a liberdade de expressão, de opinião e de acesso a informação, ressalta que, além da aceitação, do reconhecimento, da valorização e da promoção da Língua de Sinais, é imprescindível a facilitação, em trâmites oficiais, do uso da Libras.

Artigo 21: Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha, conforme o disposto no Artigo 2 da presente Convenção, entre as quais:

- a) Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral, em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência;
- b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;
- c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da Internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência;
- d) Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência;
- e) Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais. (BRASIL, 2009, p.10,11)

Enfim, o artigo 24, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhece que é obrigação do Estado assegurar a pessoa Surda um sistema educacional inclusivo em todos níveis, possibilitar o aprendizado de habilidades necessárias a vida e a socialização.

1 - Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação.

Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de

¹⁶ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO).

educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida, direccionados para:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e auto-estima e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo;
- c) Permitir às pessoas com deficiência participarem efectivamente numa sociedade livre.

2 - Para efeitos do exercício deste direito, os Estados Partes asseguram que:

- a) As pessoas com deficiência não são excluídas do sistema geral de ensino com base na deficiência e que as crianças com deficiência não são excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório ou do ensino secundário, com base na deficiência;
- b) As pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem;
- c) São providenciadas adaptações razoáveis em função das necessidades individuais;
- d) As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efectiva;
- e) São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objectivo de plena inclusão.

3 - Os Estados Partes permitem às pessoas com deficiência a possibilidade de aprenderem competências de desenvolvimento prático e social de modo a facilitar a sua plena e igual participação na educação e enquanto membros da comunidade. Para este fim, os Estados Partes adoptam as medidas apropriadas, incluindo:

- a) A facilitação da aprendizagem de braille, escrita alternativa, modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação e orientação e aptidões de mobilidade, assim como o apoio e orientação dos seus pares;
- b) A facilitação da aprendizagem de língua gestual e a promoção da identidade

linguística da comunidade surda;

- c) A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdas-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social.

4 - De modo a ajudar a garantir o exercício deste direito, os Estados Partes tomam todas as medidas apropriadas para empregar professores, incluindo professores com deficiência, com qualificações em língua gestual e/ou braille e a formar profissionais e pessoal técnico que trabalhem a todos os níveis de educação. Tal formação compreende a sensibilização para com a deficiência e a utilização de modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação, técnicas educativas e materiais apropriados para apoiar as pessoas com deficiência.

5 - Os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais. Para este efeito, os Estados Partes asseguram as adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009,p.12)

Em relação à educação de Surdos, a Convenção recomenda o aprendizado da Língua de Sinais, para que estes possam desenvolver a identidade linguística da comunidade Surda. O ensino também deve ser ministrado nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a essas pessoas em ambientes que favoreçam o seu desenvolvimento acadêmico e social.

[...] os Estados partes deverão [...] empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais [...], e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação [...], e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, art. 24)

Destaca-se, também, que o MEC/SEESP, em 2007, lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento defende o movimento mundial pela educação inclusiva, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Reforça-se que, neste mesmo documento, nada determina e/ou orienta que os estudantes Surdos devam ser incluídos em salas junto com ouvintes, com primeira língua de instrução o português, mas que se promova a educação dos Surdos assegurando seu ensino, aprendizado, desenvolvimento, dentre outros. Caso o seu sucesso seja a sala bilíngue, neste caso, a escola precisa se adequar para tal implantação. Porém, esta concepção é deturpada, entendida de forma equivocada, pela maioria das pessoas que acreditam que a inclusão é interligada à incluir estudantes Surdos e ouvintes numa mesma sala independente de suas especificidades necessárias.

Contextualizando-se acerca das características da educação com salas mistas e salas bilíngues, de acordo com a organização prevista no Decreto nº 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II é possível que esta ocorra em:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas comuns do ensino regular (*classes mistas*), abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Entende-se que as salas bilíngues priorizam a Libras como a língua primária e o português escrito como língua secundária para os alunos Surdos, ao contrário do que ocorre nas escolas, que incluem os alunos surdos em salas de aulas mistas com alunos ouvintes, na qual a língua primária é o português e a secundária (Libras); onde o interprete se torna o mediador entre o aluno Surdo e os demais ouvintes, dificultando a aprendizagem do mesmo. Sem deixar de citar que, tanto a metodologia, quanto a formação de profissionais e o número de alunos, são organizados de forma diferente, sendo na sala bilíngue os números de alunos limitados ao máximo de 12 alunos - que contam com professores fluentes em Libras, fatores que facilitam e promovem um trabalho com elaboração de conteúdo, ensino e metodologia em Libras, com os elementos e contextualização visual; diferentemente, dos da sala mista, que contam com superlotação de alunos Surdos e ouvintes e com professores sem conhecimento em Libras.

Em 2011, foi assinado o Decreto nº 7.611/2011 lançando o plano Viver sem Limite¹⁷, que é coordenado pela secretaria de Direitos Humanos. Seu objetivo é beneficiar as pessoas com deficiência por meio do fomento de ações voltadas para educação, saúde, inclusão social e acessibilidade.

Na área da educação, que é enfoque deste estudo, o plano Viver sem Limites prevê várias ações que visam garantir transporte escolar acessível, adaptação de escolas públicas e instituições federais de ensino, implementação de recursos multifuncionais adequados a aprendizagem e qualificação profissional. Em relação especificamente a educação de Surdos, destaca-se as três ações de implantação e atualização, consideradas de suma importância, de:

[1] salas de recursos multifuncionais para escolas públicas regulares e escolas especiais que oferecem AEE[...]; [2] contratação de [...] professores [...] e Tradutores/Interpretes de Libras [...]; [3] expansão dos cursos de Letras/Libras e criação de cursos de Pedagogia Bilingue – Libras/Língua Portuguesa [...] concretizando a Formação inicial de Professores e Tradutores/Interpretes de Libras. (BRASIL, 2011, p.1-2)

Entende-se que sala de recursos multifuncionais no AEE, como forma de apoio e com a função de desenvolver habilidades nos alunos, deva ter um aspecto diferenciado dos encontrados comumente nas aulas de reforço escolar. Entretanto, este atendimento deve ser estabelecido a ponto de que não seja considerado uma substituição do ensino comum e, de

¹⁷ O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, foi lançado no dia 17 de novembro de 2011 (Decreto Nº 7.612) pela presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações que, atualmente, já são desenvolvidas pelo governo em benefício das pessoas com deficiência.

maneira a desenvolver seu trabalho em um ambiente paralelo à classe comum. Ainda há que se reconhecer que é algo de difícil execução, sendo considerado que a maior efetividade do mesmo ocorra quando há uma colaboração entre família, professor regular e professor da sala de recursos multifuncionais. O professor da sala de recursos multifuncionais tem como função primária identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Acrescenta-se a esse debate o PNE 2011-2020, que também reitera medidas propostas pelas políticas públicas para educação dos Surdos, citada anteriormente em outros documentos oficiais, tais como

[...] - Assegurar nas salas de ensino regular que tenham alunos surdos e / ou surdocegos inclusos, a presença do professor auxiliar, interprete/tradutor de Libras, guia-interprete, professor de Libras viabilizando assim a permanência desses anos no processo de escolarização.

- Incluir a disciplina Libras no currículo da educação básica, garantindo a capacitação dos profissionais que atendem alunos Surdos na escola inclusiva.

- Estimular a criança surda até três anos de idade por meio de atendimento educacional em Libras como L1, a fim de promover aquisição de linguagem e conhecimento de mundo desde o nascimento.

Oficializar a profissão de interprete/tradutor para surdos e guia-interprete para surdocegos, aqlemd e garantir a presença desses profissionais nas IES. (BRASIL, 2005, p.8))

Esses documentos oficiais refletem os avanços, mesmo em passos lentos, ocorridos na educação dos Surdos, que, hoje, tem oportunidade de participar mais ativamente de decisões comparando-se com tempos atrás, em que os mesmos, não tinham a mesma preocupação e discussão contínua sobre seu processo educacional. O desafio das políticas públicas educacionais para surdos no Brasil é tirar do papel e por em prática as ações previstas para a equiparação de oportunidade, principalmente, em de garantir a oferta da acessibilidade. Percebe-se que a acessibilidade, a depender do ponto de vista, pode assumir diversos significados. Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

Art.2ºconsidera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 3º, inciso I acessibilidade é a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p. 01)

Esta lei ainda apresenta, neste mesmo artigo, no inciso V, a definição de comunicação, que tem extrema relevância para as pessoas surdas:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações [...] (BRASIL, 2015, p. 02.).

Sendo assim, salienta-se que a acessibilidade não está ligada apenas ao meio físico, ela também está relacionada com o direito de todos à educação, à informação e ao conhecimento. Estes se encontram escassos, quase nulos, nos ambientes escolares que se designa somente a presença de intérprete de Libras. Segundo Tuxi (2009, p.36), ele não se encaixa como a acessibilidade, mas como um profissional que tem por fim realizar o papel de mediador entre professor e surdo ou vice-versa. A acessibilidade relaciona-se também com o desenvolvimento tecnológico, educacional e social de um lugar, e vai variar de estágio dependendo da importância que seus governantes e a sociedade atribuem a ela.

Para que ocorra uma efetiva mudança da realidade da educação inclusiva como determina a política educacional, a escola como um todo (os governantes e as instituições) precisa criar mecanismos para promover a efetiva acessibilidade de conteúdos que fornecem conhecimentos e informações essenciais para a formação dos estudantes Surdos. Entre os caminhos que levam a essa acessibilidade, o de incentivar a criação de materiais e livros didáticos acessíveis em Libras. Mas afinal, o que seria o livro acessível? Livro acessível em Libras consiste em um livro que oferece mecanismos para que o seu conteúdo esteja ao alcance de estudantes surdos sem quaisquer limitações.

4. CAPÍTULO III

POLÍTICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

*O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar (CHOPPIN, 2004, p.51), **impulsivamente este estudo vai de encontro a importância da acessibilidade em Libras em livros didáticos**, pois conforme dito Lacerda (2010,p.63) a língua de sinais é sabidamente a língua de constituição de sujeito surdos e quando ela é assumida nos espaços educacionais o desenvolvimento e desempenho dos alunos surdos são significativamente melhores no confronto com experiência em espaços nos quais está língua não está presente. (MOURA, 2000, p.26 Grifo meu)*

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trata-se de uma política pública e tem como foco central subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição das coleções didáticas, escolhidas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, de acordo com o que melhor atende às especificidades curricular de sua escola (BRASIL, 2011).

No entanto, o PNLD compromete-se em fazer uma avaliação pedagógica dos livros antes de chegar à sala de aula. Com a sua criação, os livros didáticos voltaram a ter maior atenção por parte do Ministério da Educação e, tal atenção, despertou o interesse de estudiosos em investigar cada vez mais o propósito do programa, bem como a qualidade do livro didático que chega a sala de aula, uma vez que, analisar livros didáticos significa compreender o ensino no qual está intimamente interligado (ALBUQUERQUE, 2002).

Pensando do ponto de vista inclusivo e educacional, evidencia-se um princípio importante: o educar para a diversidade. No caso dos estudantes Surdos, o educar reconhecendo e valorizando a sua especificidade como diferença. O professor é responsável pelo planejamento, seleção e construção de materiais didáticos que servirão de base para processo de construção de conhecimento. Assim, a questão da acessibilidade abrange também esse processo, com materiais educacionais, e a busca pelo reconhecimento da diferença dos estudantes Surdos – em uma busca que passa pela acessibilidade que permeia todo o processo educativo.

Portanto, este capítulo apresentará a discussão desta política de acessibilidade do livro didático vigente em portarias que articule a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) enquanto necessidade urgente que deve ser entendida como um direito do estudante surdo. Contudo, a discussão será respaldada por meio de estudos teóricos sobre Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Um Breve Panorama; Implementação do PNLD na Educação Básica: Movimentos/Processos Políticos. Começando, assim, o enfoque principal desta pesquisa que é a Políticas do Livro Didático Acessível na Educação dos Surdos e descrição do Livro Didático Português/Libras como um recurso de acessibilidade dito por alguns como um ensino bilíngue para estudantes Surdos.

O projeto do livro acessível do ano de 1999, fundamentado na portaria nº 1.679/1999 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, visa promover a acessibilidade a fim de assegurar as pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino,

Art. 1º. Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Esta determinação foi sendo reestruturada e regulamentada também no Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. No caso dos estudantes Surdos o PNLD e o PNBE devem garantir os livros acessíveis em Libras como determina a portaria nº 1.679/1999:

Art. 2º. A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos tendo como referência à Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Parágrafo único. Os requisitos estabelecidos na forma do caput, deverão contemplar, no mínimo:

c) para alunos com deficiência auditiva - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
- elaboração de materiais didáticos que atendam a especificidade linguística dos surdos – Língua Brasileira de Sinais;

- materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.

Ressalta-se que as políticas públicas, leis, portarias, resolução e dentre outras direcionadas aos estudantes surdos têm incentivado a produção de materiais didáticos com acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Tal política se encontra em consonância com a legislação atual, por meio de muitas leis, decretos, portarias, resoluções e notas técnicas que garante o acesso à Libras pelo estudante Surdo na escola. Contudo, entende-se que para determinar o efetivo acesso ao currículo escolar pelo estudante Surdo é necessário lhes garantir, entre outras questões, oportunidade para vivenciar práticas nas ações pedagógicas e nas metodológicas adequadas, inclusive que o material didático utilizado por ele esteja, também, ofertado em sua primeira língua – a Libras.

O Decreto 7611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências, que foi revogado pelo Decreto 6571/08, em seu Artigo 5º, no 4º. parágrafo, determina que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro à:

[...] produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem *materiais didáticos* e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p.2), (Grifo nosso)

Cabe observar que a expressão grifada no parágrafo acima “materiais didáticos”, aparecia no decreto revogado como “livros didáticos”. Tal mudança, certamente, pretende ampliar as bases técnicas possíveis para a produção de materiais destinados aos estudantes Surdos, para além do texto escrito que tradicionalmente compõe um livro didático. Mas, apesar da previsão legal, o ponto de partida para se analisar os dados, surge de uma realidade em que quase todo o material didático disponível na rede pública da educação básica, por meio da distribuição feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nele, se encontra em Língua Portuguesa como a primeira língua (L1), apesar de que de ser apropriada pelos estudantes Surdos como segunda língua (L2) da comunidade Surda. Assim como determina Silva (2008, p. 36) ao destacar que

[...] para a implementação dessa proposta é necessário, além do reconhecimento da Libras como uma língua natural, dotada de todos

os níveis de análise de quaisquer outras línguas, e da normalização da sua aquisição como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua em modalidade escrita.

Dessa forma, os conteúdos das diferentes disciplinas do ensino básico, presentes em seus respectivos livros - didáticos que tem a Língua Portuguesa como a primeira língua (L1), são praticamente inacessíveis ao estudante Surdo. Na maioria das vezes, são utilizados como um instrumento para afirmar a possibilidade de incluir surdos e ouvintes em um mesmo ensino, numa sala de aula mista que nada contribui com o ensino e com aprendizagem em sua formação escolar.

4.1 As Políticas de Acessibilidade na Educação Inclusiva

Hoje, 2018, o nosso país se concentra em uma educação vivenciada com base de uma nova política educacional fundamentado com o da Educação Inclusiva. Essa medida foi adotada pelos governantes para ser implementada na Educação em todo o âmbito nacional desde o ano de 1988. Sendo a Educação Especial, definida como modalidade de ensino de natureza complementar e suplementar, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino desde a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes Nacionais da Educação.

Em 2008, a educação especial, conforme apresenta o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, apresenta um texto orientador denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual entende-se que a educação especial é contextualizada como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p. 10)

Essa política reforça o entendimento de que a Educação dos Surdos, atualmente se baseia em uma oferta de ensino Bilíngue é vista como modalidade de ensino especializada, oferecida, preferencialmente, no ensino regular. Tal ênfase pode ser considerada um avanço na efetivação da transversalidade da educação dos surdos.

Abaixo, destaca-se algumas das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que tange suas modalidades, atribuições dentre outras.

- ✓ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...].
- ✓ O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].
- ✓ Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva [...].
- ✓ O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno [...].
- ✓ Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social [...].
- ✓ Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...].
- ✓ Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]. (BRASIL, 2008).

Assim, a política orienta os sistemas de ensino a:

- a) elaborarem planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento;
- b) a priorizarem a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, inclusive os Surdos;
- c) a substituírem as classes especiais pelas salas de recurso multifuncionais e/ou salas de ensino bilíngues a estudantes Surdos;
- d) a desenvolverem trabalho colaborativo reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação;
- e) a socializarem experiências educacionais, dentre outras indicações.

Reforça-se que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de Educação Inclusiva, o PNEEPEI (2008), tem por objetivo assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiências¹⁸ das redes de ensino regular, atendendo

¹⁸ Pessoas com deficiência, denominada nesta pesquisa se refere aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras,

ao princípio constitucional brasileiro, a Constituição Federal (1988), que garante a igualdade de condições de acesso e permanência dos mesmos na escola, assim como também em de promover a continuidade de seus estudos nos níveis mais elevados de ensino estruturado numa perspectiva de educação inclusiva.

Conforme já foi discutida no capítulo anterior, reforçamos o que se entende a respeito da educação inclusiva, segundo o que observa Rodrigues (2003, p.14), ao afirmar que

[...] não deve ser tratada como uma abordagem tradicional em que, por muitos anos, eram vistos como um sinônimo de uniformização, mas a ser aplicada numa abordagem de atenção a diversidade e a igualdade com reconhecimento pelas diferenças e pelas necessidades individuais, tendo por foco desenvolver as potencialidades de cada estudantes com deficiência que possui as suas necessidades específicas por meio de percursos de ensino e aprendizagem individualizados; reconhecimento das características, processos e o tempo de cada um dos estudantes.

No entanto, a inclusão escolar é um movimento que abrange todas as pessoas que estiveram e/ou estão excluídas, seja ele por sua origem social, por sua étnica ou mesmo pela sua condição linguística, física e cognitiva. Tendo por si o princípio de revisar sempre o espaço que os estudantes com deficiências, com suas necessidades educativas, vêm ocupando sobre o espaço físico que se refere à escola - na qual, a mesma deverá ser um espaço de acolhimento como também um espaço social relativo a esferas e papéis que devem assumir enquanto alguém incluído em um coletivo. Portanto, é exigido que a escola se estruture e se organize para adequar-se e atender a todos estudantes de maneira a contemplar as suas diferenças, como é o caso dos estudantes Surdos, que deve ser contemplada em sua língua, a Libras.

Por conseguinte, quando se refere a escolarização dos estudantes Surdos na inclusão escolar, ela é definida com uma modalidade transversal contemplada em todos os níveis, as etapas e as modalidades de ensino, sendo que o mesmo atua de forma complementar e/ou suplementar ao ensino, sendo disponibilizado o atendimento educacional especializado, como também, as condições para se promover a efetivação da acessibilidade necessária em todo o espaço escolar que os estudantes Surdos estão incluídos.

podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Atualmente, muitos pesquisadores da área da educação, assim como as pessoas Surdas, consideram que o termo “Surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (LIMA et al. 2006, p. 20).

Dessa forma, entende-se que a escolarização de estudantes Surdos passa por dois processos, segundo os conceitos abordados por Bouvet (1990) complementados por Goldfeld (2002, p.38), nos quais se garanta a educação bilíngue, cujo pressuposto básico assuma “[...] que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”.

Os estudos seguintes apontam que a criança surda precisa ter um ensino bilíngue, ou seja, aprender duas línguas simultaneamente - sendo que a primeira em língua de sinais, neste caso, a Libras e a segunda em língua portuguesa (ou língua pátria) na modalidade escrita. No entanto, devemos lembrar que nem toda criança surda nasce sabendo a língua de sinais conforme consta Quadros e Schmiedt (2006, p.20), que “[...] 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais”.

A maior parte das crianças surdas só vai ter contato com a língua de sinais no período escolar. Diante deste fato, observa-se que é imprescindível que o professor conheça e compreenda os processos que envolvem a aquisição da língua pelo surdo, a fim de se organizar, no sentido de trabalhar formas adequadas, para facilitar a aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, a apropriação do conhecimento pelo estudante. Diante destes dados, observa-se que é necessário que as crianças surdas aprendam a língua de sinais o quanto antes, pois acredita-se que o mesmo proporcionará o desenvolvimento pleno dos mesmos, possibilitando-lhes o acesso ao conhecimento e às informações, que contribuem com o ensino e a aprendizagem. Partindo-se desta premissa, Rinaldi (1997, p.27) destaca que o objetivo da escola precisa

[...] propiciar às crianças surdas o desenvolvimento espontâneo da língua de sinais como forma de expressão linguística, de comunicação interpessoal e como suporte do pensamento e do desenvolvimento cognitivo, e para tanto, o professor deve estar apto.

Portanto, é dever não somente da sociedade, mas também da escola de propiciar o ensino e uso da língua de sinais para as crianças surdas em todo o espaço escolar tanto o profissional bilíngue, quanto o seu acesso aos materiais didáticos e ensino em Libras,

a fim de lhes promover um desenvolvimento de ensino e aprendizagem de forma significativa, conforme é dito Rinaldi (1997).

No que concerne os debates com as questões relativas à implementação deste processo da aquisição de língua nas escolas com perspectivas de educação inclusiva, destaca-se, entre os vários fatores, a importância do uso da língua de sinais, neste caso, a Libras, dentro do espaço escolar para a concretização da inclusão dos estudantes Surdos nas escolas.

Conforme a Declaração de Salamanca 1994:

[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os Surdos, “e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da língua de sinais de seu país (UNESCO, 1994, p. 31)

Entende-se, portanto, que a Libras não possui um papel importante para o estudante Surdo somente pelo seu caráter de uso comunicativo, mas também pelo destaque dado a ela, apoiado na Lei 10.436 de 2002 e 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhece o seu estatuto linguístico enquanto língua de sinais. Entretanto, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português, gerando lacuna, brechas na política, que são adotadas pelas escolas a fim de justificar a não reestruturação e elaboração da Libras em todo o âmbito escolar.

Ainda, para ampliar a compreensão, destaca-se que na visão de Vygotski (1989), a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas é por meio dela, com ela, que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Ela é o modo de interação, sendo nessa interação que o sujeito se constitui como pessoa. No caso dos Surdos, a Libras possibilita o desenvolvimento de constituição dos sujeitos Surdos e seu entendimento acerca do mundo, composto por majoritariamente pessoas ouvintes.

No Brasil, há alguns projetos legislativos referentes as pessoas Surdas e sua comunidade Surda sendo apoiados em duas – a Lei e um Decreto: sendo que a primeira reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil, regulamentada pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Para suplementar esta lei, foi criado o Decreto de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que discorre sobre como o país deve se organizar para atender as pessoas surdas e as disposições da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sugere, dentre

outros encaminhamentos, que ela seja inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A segunda Lei é sobre a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, regulamentada pela Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que aborda que o intérprete é mediador entre a língua de sinais e a língua portuguesa, com a incumbência de “efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos e surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa”.

Relembrando que esses documentos representam um marco na legislação em prol das comunidades Surdas brasileiras, pois é a partir desses instrumentos que as pessoas Surdas passam a ser reconhecidos como diferentes do ponto de vista linguístico, rompendo com o estigma de deficientes do áudio, da comunicação, como também assegura aos mesmos os direitos da acessibilidade, do ensino bilíngue e outros aspectos correlacionados na especificidade das pessoas Surdas em todo o âmbito, seja ele social, educacional e/ou profissional.

Dentre as ações voltadas ao processo de escolarização dos Surdos discutido no decorrer do texto, além destes, nos últimos anos foram contemplados com o fortalecimento das políticas inclusivas fortalecidas pela Secretaria de Educação Especial, com vistas à adequação dos sistemas de ensino, bem como à formação docente, produção de livros e materiais didáticos; a expansão de estudos na área e, especialmente, ao uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, instituindo por meio do Decreto nº 7611/2012, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com as ações destinadas à formação de professores bilíngues para os anos iniciais, ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Como previsto no capítulo III do Decreto nº 5626/05 da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

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

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas. (BRASIL, 2005, p.2)

Reforça-se que o mesmo decreto promove a formação para o ensino de Libras e não a formação de professores bilíngues para atuar com os estudantes Surdos, numa sala de aula que atualmente se baseia numa política de educação inclusiva (ainda mais quando o professor se depara em uma sala mista, sem nenhuma formação para este tal profissional que atuaram nesta perspectiva).

Considerando que o Decreto 5626/05, antes referido, ainda traz um item pouco destacado, que traduz o que se espera do professor que irá atuar junto a outros profissionais, com o estudante Surdo, no Capítulo IV, art. 14º, “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos” (BRASIL, 2005, p.4). Talvez esse item seja o que melhor justifica a disciplina de Libras na formação de professores, e que deveria nortear os planejamentos da disciplina, principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados ao longo da disciplina, cuidando desse modo para que não se equipare a um curso básico de Libras.

Porém, há respaldo neste ponto de formação de professores, porque não é apenas incluir a disciplina de Libras no curso de formação que vai resolver toda a problemática da Educação dos Surdos do seu ensino, mas as formas de como os envolver no processo educacional, levando em consideração as especificidades para se trabalhar com os estudantes Surdos nas atividades pedagógicas, em que a acessibilidade e os aspectos visuais, imagem e o sinal do objeto em questão, devem estar sempre juntos. Assim, os Surdos será introduzida ao um ensino um aprendizado bilíngue.

Além da formação, o mesmo decreto destaca a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de materiais didáticos, de mobiliários e de transporte escolar acessível, também a adequação arquitetônica dos prédios escolares, objetivando a promoção de acessibilidade, tanto na educação básica quanto na superior.

Previsto neste mesmo decreto no Art. 14 inciso VII e VIII em relação dos recursos da tecnologia

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

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, p.5)

Portanto, a discussão específica sobre a escolarização dos estudantes Surdos que visam às suas peculiaridades pedagógicas, sendo que o enfoque, neste estudo, será norteada mais especificamente sobre o livro didático, na qual de acordo com o decreto o mesmo deve ser acessível em Libras, para que os profissionais de ensino possam utilizá-los para trabalhar com os estudantes Surdos. O livro didático em Libras se encontra respaldado por meio da portaria nº 1.679/1999 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ao orientar as redes de ensino regular em adequar o material didático para os estudantes Surdos visando à sua diversidade, segundo a qual todos os estudantes Surdos devem ser desenvolvidos em sua especificidade linguística, no caso a Libras, conforme especifica na portaria 1.679/1999 do Art.2:

A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos tendo como referência à Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Parágrafo único. Os requisitos estabelecidos na forma do caput, deverão contemplar, no mínimo:

c) para estudantes com deficiência auditiva

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:

- quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do estudante;

- flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

- aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);

- materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos). (BRASIL, 1999, p.2)

Destaca-se que esta portaria, nº 1.679/1999 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foi o marco inaugural para introduzir os debates políticos ocorridos entre os governantes, a secretarias de Educação dos entes federados e municípios e os profissionais da educação no que concerne as questões referentes aos procedimentos metodológicos, no que tange sobre as especificidades pedagógicas dos estudantes Surdos.

Salienta-se que o PNLD tem por finalidade subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais, neste caso, os professores da educação básica, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos acessíveis em Libras aos estudantes Surdos que melhor atendem a proposta de adequação do projeto político pedagógico das escolas; posteriormente, oferecer o apoio dos mesmos no processo de ensino e de aprendizagem a serem desenvolvidos em sala de aula com os mesmos.

A partir deste, foram elaboradas algumas diretrizes para o PNLD no que tange a acessibilidade, orientadas pelo Decreto de Lei Nº 7084/2010 , que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências, sendo que em 2017 foi revogada, no decreto do nº 9.099, de 18 de Julho de 2017 com as suas disposições legais:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Nas disposições finais do decreto, o mesmo revoga a determinação da existência da acessibilidade nos PNLD:

Art. 25. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência.
Parágrafo único. Os editais do PNLD deverão prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis.

Após a conjugação com as diretrizes, foram viabilizados o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com a edição do PNBE/2005 ofertando a coleção Clássicos da Literatura em Libras, a Língua Brasileira de Sinais, objetivando garantir aos estudantes Surdos a acessibilidade à comunicação, à leitura e à educação. Essa

edição ainda marca a alteração nos editais dos anos seguintes, que passaram a contemplar três subitens avaliativos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

No ano de 2007, de acordo com os dados do FNDE, foram distribuídos por meio de PNBE 16,5 mil exemplares de livros didáticos com CDS traduzidas em Libras nas escolas públicas de todos estados que tinham estudantes Surdos matriculados nas séries iniciais. De acordo com dados oficiais apresentados pelo MEC, foi a primeira vez que um livro didático foi feito nesse formato. O Ministério da Educação já tinha feito, por meio do PNLD, a distribuição de livros da Literatura em Libras¹⁹ e de dicionário trilingue – inglês/português/libras²⁰ – que tiveram boa repercussão e contribuíram muito para o desenvolvimento do estudante Surdo, ampliando seus conhecimentos.

Esta ação promovida pelo Ministério da Educação faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do material didático que é utilizado nas escolas em que os estudantes Surdos se encontravam matriculados no ensino fundamental. Estes receberam os livros digitais em Libras, com o recurso custeado e repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Porém, a implantação do PNLD com materiais acessíveis aos mesmos tem se deparado com algumas controvérsias. Dentre elas, destaca-se:

- a) a falta de orientação aos professores de como utilizar os livros didáticos em Libras dentro da sala de aula, com os estudantes Surdos que ora estudam em salas bilíngues, ora em salas mistas com surdos e ouvintes e professores monolíngues;
- b) poucas coleções de livros didáticos acessíveis em Libras, limitando os profissionais de selecionar os materiais para se desenvolver com os estudantes Surdos à com um trabalho pedagógico satisfatório.

Por fim, observa-se que como desdobramentos desses entraves, ausência de orientação e a sua carência, inevitavelmente, precariza-se ainda mais a qualidade de ensino e da aprendizagem dos estudantes Surdos durante o seu processo de escolarização.

¹⁹ Foram distribuídos quatro volumes editados pela editora Arara Azul, com os seguintes títulos: “O Caso da Vaca”; “A Missa do Galo” e “A Cartomante”, de Machado de Assis; e “O Relógio”.

²⁰ Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue. Língua de Sinais Brasileira (Português) de Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael: O dicionário documenta, em três línguas (português, inglês e libras) cerca de 9500 verbetes, fornecendo com exatidão descrições da forma e articulação dos sinais. Traz também ilustrações com o significado dessas convenções, permitindo à criança pré-alfabetizada compreender o significado de cada sinal, sem a mediação da escrita.

Além do PNLD, havia muitos tempos antes a determinação de uma política que fomenta o ensino acessível regulamentada no ano de 1996 pela LDB, Lei das Diretrizes Básicas que determinava o ensino dos estudantes com deficiências, na qual os estudantes Surdos se encaixam, conforme se observa no Capítulo V da Educação Especial, com destaque ao Art. 58º que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial.

Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.1)

Na proposta do PCN - Parâmetros Curriculares Nacional, caracteriza-se como medidas efetivas às pessoas público da educação especial as adaptações curriculares – estratégias para a educação destes alunos (BRASIL, 1998). No debate internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também propunha a "flexibilidade curricular".

Segundo os PCNs, a educação dos alunos, público da educação especial, inclusive os estudantes Surdos, deve contemplar as "diferenças individuais" (BRASIL, 1998, p. 18), e "requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo" (BRASIL, 1998, p. 24). Essas indicações dão margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem. Contudo, o debate sobre currículo avança, no sentido de restringir o que deve ser apreendido: "eliminação de conteúdos básicos do currículo" (BRASIL, 1998, p. 38) e "eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente" (BRASIL, 1998, p. 39).

Diante destas orientações determinadas em PNLD, LDB e PCN, todos eles juntos possibilitaram constituir as novas diretrizes e práticas educacionais que passaram a configurar a educação dos estudantes Surdos, formalizando o seu discurso na inclusão escolar, preconizando o seu acesso ao ensino regular mediante a adoção da Libras. Diante deste discurso e percepção, foi determinado a formação e capacitação aos

professores da educação básica na elaboração e adaptação de materiais didáticos a serem aplicados dentro da sala de aula, numa perspectiva da educação inclusiva.

4.2 Programa Nacional Do Livro Didático – PNLD: Um Breve Panorama

O PNLD é uns dos programas mais antigos voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira de educação básica, e iniciou-se, com outra denominação: Instituto Nacional do Livro (INL). Ao longo desses anos, o programa foi sendo aperfeiçoado e teve diferentes formatos, nomes e formas de execução e aplicação. Atualmente, o PNLD é voltado para o sistema de educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

O programa assumiu seu formato atual somente em meados da década de noventa. Entretanto, sua origem remonta a 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático e que tem por finalidade dar maior legitimação ao livro didático no âmbito nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção e sua permanência. Contudo, seu funcionamento se inicia somente em 1934, durante o governo Vargas, assumindo um caráter geral de incentivo à leitura.

Conforme Silva (2012, p. 805), destaca-se que a permanência e utilização do livro didático nas escolas está relacionada à

[...] capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas [...]

No decorrer do tempo, esse programa do Livro Didático – PNLD no Brasil foi alterado inúmeras vezes, adquirindo diferentes nomenclaturas e formatos de funcionamento, iniciando-se efetivamente em 1938, conforme apresentado resumidamente no quadro abaixo e descrita nos textos a seguir.

Quadro IV: Evolução Histórica do Livro Didático no Brasil

Ano	Órgão responsável	Denominação do programa
1938	CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático	-
1966	COLDED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático	-
1967	INL- Instituto Nacional do Livro	PLIDEF – Programa do Livro Didático para

		Ensino Fundamental
1976	FENAME- Fundação Nacional do Material Escolar	PLIDEF
1993	FAE- Fundação Nacional de Assistência ao Estudante	Em 1985 passou para PNLD- Programa Nacional de Livro Didático
1997	FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação	PNLD

Fonte : <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>

Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com a implementação do decreto Lei nº 10.638/1938, acabando por estabelecer a primeira política nacional de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação das obras do país.

No ano de 1966 essa comissão foi substituída pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que tinham como principais atribuições coordenar as ações de produção, edição e distribuição do livro didático. Seu funcionamento e ações foram viabilizados por meio dos acordos MEC/USAID²¹, quando se assegurou a distribuição de livros, no período de três anos, e estabeleceu a garantia, pelo MEC, da distribuição gratuita.

Anos seguintes, em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então, a cargo da COLTED. Com a extensão do INL, em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que se tornou responsável pela execução do PLIDEF. A partir desse momento, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²², com as contribuições dos Estados.

No início dos anos de 1980, com a extinção da FENAME, foi criada em 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Programa do Livro

²¹ Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

²² O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE tem como principal função prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, procurando garantir um ensino de qualidade a todos os brasileiros. Seus recursos são direcionados aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e organizações não governamentais para atendimento às escolas públicas de educação básica. Tem como objetivo captar recursos e realizar ações para o desenvolvimento da educação através de vários programas que envolvem a Educação Básica, visando garantir ensino de qualidade a todos os brasileiros.

Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Nesse momento, o exame dos assuntos relativos aos livros didáticos, dentre outros programas, era realizado por um grupo de trabalho, quando foi proposta a participação efetiva dos professores na discussão da escolha do livro didático.

Em 1985, por meio do Decreto 9.154, o PNLD substituiu o PLIDEF abolindo a contrapartida dos estados, na qual acabou por gerar mudanças. Sendo algumas delas:

- a) a indicação do livro didático pelos professores;
- b) a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- c) a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- d) e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE²³ e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2012).

A preocupação com a qualidade dos livros se acentuou no início do ano 1990, materializando-se na oportunidade de os professores de Educação Básica das séries iniciais (1ª a 5ª ano), em escolherem os livros que gostariam de trabalhar na sala de aula. Dessa forma, foi verificada a necessidade de criar a comissão de avaliação para estabelecer os critérios de eliminação de livros didáticos que contivessem preconceitos de qualquer natureza e erros conceituais na área disciplinar.

No entanto, entre os anos de 1993 e de 1994, foram estabelecidos a criação de uma comissão para definir os critérios de aquisição, distribuição e avaliação dos livros didáticos. Após discussões acerca dos critérios, foram publicados os documentos, servindo como base de consulta a serem adotados pelos profissionais e gestores, documento intitulado em “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO).

A partir deste, o PNLD, em formato atual utilizado, constitui-se numa “estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a

²³ Com a extinção, em fevereiro de 1997, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório” (HÖFLING, 2000, p. 159-160), determinado a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Reforça sua argumentação, na qual a mesma autora apoia-se na CF/1988, ao afirmar que

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Segundo Höfling (2000, p. 160), a “distribuição gratuita de livro didático tradicionalmente vem sendo entendida como uma das funções do Estado no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico”

No entanto, o Estado deve assumir o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório e, ao mesmo tempo, o atendimento ao educando, através de programas suplementares. Nesses termos, a natureza dos programas de assistência ao estudante se altera: de caráter assistencial a caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que tem, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais. Contudo, a distribuição gratuita de livro didático, tradicionalmente, vem sendo entendida como uma das funções do Estado, no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico. Mesmo que seja possível uma interpretação mais elástica em relação a essa obrigatoriedade, o próprio governo considera seu empenho na compra e na distribuição gratuita de livros às escolas, como tarefa essencial no atendimento à população escolar.

Pela amplitude e pelo caráter que assume no âmbito da política educacional, considera-se o Programa Nacional do Livro Didático como uma conquista a ser atingida pelos diferentes níveis de execução da política educacional como um todo. Tem sido considerada indicador de maior qualidade, eficiência e equidade na implementação de políticas sociais em geral e educacional, em particular.

A avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD se inicia em 1996, lançando as bases para o atual programa do PNLD e suas posteriores ampliações. Após o processo de avaliação dos livros, o MEC elabora o Guia de Livros Didáticos, composto pelas resenhas das coleções consideradas aprovadas pela comissão, tendo o suporte da Secretaria de Educação Básica - que tem por responsabilidade coordenar e avaliar o conteúdo das obras inscritas no PNLD, em parceria com as universidades públicas.

Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida, integralmente, para

o FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, programa que foi sendo ampliado em todos os níveis de ensino até atingir todas as séries e componentes curriculares, mantendo a mesma organização do programa de distribuição.

A partir de 2000, sob a gestão do FNDE, foi inserida no PNLD a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, mas, em 2005, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE passou a fornecer acervos de dicionários a todas as escolas públicas do ensino fundamental para fins de consulta, disponibilizados nas bibliotecas. Em 2011, o PNLD passou a atender o ensino médio, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, estendendo a distribuição dos dicionários da Língua Portuguesa, que antes eram exclusivas a educação básica e do ensino fundamental.

Cabe destacar que, em 2012, o PNLD apresenta propostas de implementação referentes aos avanços tecnológicos com a publicação de edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação em todo o âmbito nacional. Esse material digital, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, é enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Segundo o edital do PNLD 2014, entende-se por conteúdo multimídia os chamados Objetos Educacionais Digitais (OEDs), que podem ser “apresentados nas categorias: audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado” (BRASIL, 2011, p. 2). Os OEDs também podem ser chamados de objetos digitais de aprendizagem.

Além disso, também em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no PNLD/ 2014 os objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, será enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O DVD é um recurso adicional para as escolas que ainda não têm internet. Os novos livros didáticos trarão também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes (BRASIL, 2012).

Segundo Ralejo (2015, p.06), que os materiais didáticos digitais vem sendo chamados de história da era digital, ao afirmar que ela “não é feita apenas pela

utilização de novas ferramentas digitais que facilitam as velhas práticas”, mas “trata-se também, do desenvolvimento de uma relação estreita com as tecnologias suscetíveis em modificar os próprios parâmetros da pesquisa de ensino”.

Destaca-se que estes recursos são considerados como um alicerce de instrumento para serem aplicados com os estudantes Surdos, pelo fato destes conterem elementos e contextualização visual e de linguagem fácil dinâmicos, que possibilitam uma melhor apropriação nos conhecimentos e informações que este instrumento de recurso da multimídia apresenta.

Segundo Santos (2012), as informações chegam aos estudantes Surdos mediados principalmente pelo canal visual, sendo este também o canal utilizado para sua comunicação por meio de Libras. Por esse motivo, é importante que as atividades sejam elaboradas com a intenção de otimizar essa característica do sujeito Surdo, no caso, permitindo lhes, com o visual, o uso da língua preferida por ele para explicitar seu raciocínio.

A partir desta reflexão, surge nas discussões de que a área tecnológica é tida como aliada na educação inclusiva, principalmente, aos estudantes Surdos, pois os grandes avanços e investimentos em tecnologias tornam o ensino de estudantes Surdos mais dinâmicos e fáceis. No campo educacional, a tecnologia também desempenha grande importância, pois são usados alguns *softwares* que auxiliam no ensino dos estudantes Surdos, como exemplo os vídeos multimídias com a tradução, expressando as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação da língua de sinais. Em outras palavras, os tradutores eletrônicos de Libras, que são ferramentas muito importantes, auxiliando no aprendizado dos mesmos.

Faço-me deste uma ressalva, pois a maioria deste material dá ênfase à língua oral, dificultando ao estudante Surdo o acesso ao conteúdo, pois o fato de colocar um tradutor e intérprete de Libras para traduzir o conteúdo para a Língua Brasileira de Sinais, não favorece o aprendizado, uma vez que apresenta aspectos relativos à língua oral e não à língua de sinais, que é de modalidade espaço-visual. Leffa (2007) nos adverte que qualquer material didático elaborado para os estudantes é feito a partir de interesses, para que eles tenham competência em usá-los e refletir sobre o conteúdo aprendido.

Mediante a ressalva, vem a questão acerca dos estudantes Surdos no que tange o aspecto pedagógico de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo? E qual é o significado do que é aprendido?

Destaca-se que, para os Surdos, somente em alguns momentos o uso destas tecnologias é tido como um fator que vem possibilitar a efetiva inclusão, em suas atividades de vida social e educacional. Entretanto, apesar dessa nova realidade, na prática educacional, os mesmos deparam-se com dificuldades nos mais variados níveis escolares, principalmente, nos problemas de acesso aos conhecimentos e informações por parte dos estudantes Surdos, pois geralmente as aulas são desenvolvidas de modo tradicional, em que, basicamente, usa-se o giz, quadro negro, o livro didático e aulas quase na sua totalidade expositivas, dialogadas, sem quaisquer usos de recursos acessíveis em Libras.

Na visão de Silva (2012, p. 817), o PNLD se consolidou enquanto uma política de Estado e, por sua vez, “tornou o livro didático como um objeto acessível para todos os estudantes de escolas públicas brasileiras”; de outro lado, entendemos que essa política precisa ser revista, de modo que passe a considerar a possibilidade do livro se tornar um produto utilizável. No caso dos estudantes Surdos, nos remete a necessidade de repensar como o Livro Didático poderá ser acessível aos Surdos que estudam numa sala de aula mista, onde a maioria dos alunos são ouvintes e professores sem fluência em Libras, para que o material distribuído seja eficiente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos que tem a Libras como sua língua materna.

Partindo-se deste, em 2007, foi proposto no PNE a elaboração de editais a serem publicados no SEESP/FNDE, a aquisição de livros de literatura infanto-juvenis acessíveis em Libras e em Braille – PNBE/Acessibilidade.

Retomando na contextualização dos processos que são adotados, no que tange a estrutura e o funcionamento do PNLD, no formato atual, pode ser sistematizado em seis etapas ou fases, sendo eles ordenados em seguintes etapas: inscrição, triagem, confecção, cadastro, produção e distribuição conforme melhor descreve resumidamente o seu processo no quadro abaixo.

Quadro V: Demonstrativo das Etapas do PNLD

Inciso	Responsável	Atividades
I	FNDE	Receber a inscrição dos livros didáticos pelos detentores do direito autoral.
II	FNDE	Inspecionar os livros segundo critérios físicos definidos em Edital de convocação. Os aprovados serão encaminhados à SEF/MEC
III	SEF/MEC	Realizar a avaliação pedagógica e elaboração de resenhas dos livros aprovados para compor o guia do livro didático.

IV	FNDE	Providenciar a elaboração do formulário de escolha e produção gráfica do guia e formulário. Distribuí-los para as escolas.
V	FNDE	Receber os formulários, providenciar a transcrição dos dados e realizar o processamento dos dados para quantificação dos títulos a serem adquiridos.
VI	FNDE	Proceder a negociação, aquisição e distribuição dos livros as escolas.
VII	FNDE e SEDUC	Monitorar a distribuição sob coordenação do FNDE.

Fonte: Resolução nº21, de 25/11/98, do Conselho Deliberativo do FNDE.

O quadro nos mostra que, em primeiro momento, há a inscrição das editoras para participar de edital aberto pelo FNDE/MEC - momento em que submetem seus livros para análise a fim de serem selecionados. O edital estabelece, em detalhes, as regras para a inscrição do livro didático, desde as especificações técnicas, como a gramatura do papel, até o conteúdo a ser apresentado nas coleções didáticas. No que concerne a PNLD acessível em Libras, foi determinado a partir do ano 2010 no decreto nº 7084/20103, posterior revogado pelo decreto nº 9.099/2017, designando ao Ministério da Educação, em adotar os mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência, inclusive os estudantes Surdos, determinando que os editais do PNLD deverão prever as obrigações relativas aos formatos acessíveis para os participantes.

Na segunda etapa, ocorre a triagem e a avaliação dos livros recebidos pelo FNDE/MEC para avaliação da qualidade técnica da publicação. Em seguida, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), órgão responsável pela avaliação pedagógica.

Na terceira fase do processo, após a avaliação, é confeccionado o Guia do Livro Didático com as avaliações dos livros aprovados, publicadas pelo FNDE em seu site eletrônico e em material impresso. Esse material é enviado às escolas cadastradas no Censo Escolar para que professores e equipe pedagógica procedam à análise, para posterior selecionar as que melhor atendem ao “projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e ao professor; e à realidade sociocultural das instituições”.

Observa-se que a maioria dos PPP elaborados pela escola não se atenta fielmente ao que determina as diretrizes da LDB, no que tange a acessibilidades, conseqüentemente, seja um fator dos problemas que generaliza no momento da escolha dos livros didáticos, quando se pense a promoção de ensino aos estudantes Surdos que

são basicamente ignorados no momento da escolha, ao serem sempre direcionadas a especificidades dos alunos ouvintes.

Pacheco (2003) chama a atenção para o fato de que considerar a política curricular no PPP ser como um espaço público de tomada de decisão - significa reconhecer que as escolas não fiquem somente direcionadas a administrações centralizadoras, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, precisam ser vistos como atores políticos, embora nem sempre valorizados. Na prática, temos presenciado uma escola que tem reproduzido significações de forma cristalizada, tentando tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada. Ela tem se esmerado no abandono, anulação e rejeição às diferenças, embora tenha buscado rever, ao menos aparentemente, essa postura nas últimas reformas pedagógicas, por já não mais suportar o descontrole frente às diferenças (SKLIAR, 2003).

A iniciação da etapa de produção dos livros realizada pelas editoras é coincidente com a penúltima fase do processo. Contudo, o processo ocorre após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras selecionadas. Ressalta-se que a aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93²⁴, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores do sistema de ensino. Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros com a supervisão dos técnicos do FNDE.

Por fim, a sua última etapa constitui-se propriamente na distribuição dos livros, que é realizada pelas editoras diretamente com as escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Cabe esclarecer que essa etapa do PNLD também conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras e/ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros. O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas.

²⁴ Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm

Encerra se aqui com um entendimento acerca das funções do livro didático como um elo transformador no desenvolvimento dos estudantes, tanto na sua formação, quanto na sua visão, acerca do mundo através das informações e conhecimentos contidos nos livros intermediados pelo professor, que tem o papel de possibilitar esta mediação. No entanto, para além de constituir-se num instrumento de “(in)formação” para professores, o livro didático precisa ser pensado como um elemento que pode contribuir para aumentar o capital cultural dos alunos e, conseqüentemente, de suas famílias, sem deixar de ter um olhar sobre aos estudantes Surdos, que tem a sua particularidade linguística e cultural. Por causa disso, os professores devem ser informados da necessidade de verificar quais são os elementos essenciais no livro didático que contribua como elo facilitador do seu trabalho, para promover o conhecimento e aprendizagem dos estudantes Surdos.

Assim, Silva (2012) afirma que “a importância do livro didático para muitos professores vai além de sua função como ferramenta didática”. Para essa argumentação, Silva recorre a Franco (1982), que identificou em seus estudos que muitos professores utilizam-se desse instrumento didático “como fonte de consulta pessoal”. Silva (2012, p. 807) conclui, dessa forma, que “o livro acaba sendo também o grande responsável pela informação e formação dos professores”.

Com a instauração do PNLD como política pública, tendo sua base e as suas mudanças propostas por este novo programa, potencializaram a circulação dos manuais de ensino. Entre os novos propósitos deste projeto, inclui-se a distribuição gratuita de livros didáticos em uma amplitude antes desconhecida no país, pois previa-se estender o fornecimento dos materiais didáticos que atingia as séries iniciais para fase final do ensino fundamental, exigindo, para tanto, o aumento do orçamento e maior investimento na estrutura de produção e distribuição, fato que é apontado por Cassiano (2007), como revolucionário. “A adoção deste tipo de política pública, em relação ao livro didático, revolucionou o mercado desses livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes, desses manuais na história do país” (CASSIANO, 2007, p.21).

Sem falar nas mudanças de propostas de acessibilidade em Libras que o PNLD instaurou na educação dos Surdos, a ampliação do conhecimento de várias áreas e uma aprendizagem significativa oportunizando a superação de um modelo escolar que opera na manutenção do processo de exclusão e marginalização de parcelas da população escolar brasileira que, como os Surdos, lutam pelo direito à cidadania.

Desta maneira, a reorganização do PNLD com o propósito de, entre outras finalidades, efetivar a sua contribuição para a universalização do ensino e a busca da melhoria da qualidade da educação, como também de garantir a acessibilidade no ensino. No entanto, faço a discussão no texto a seguir, que tem como finalidade de contribuir com os processos reflexivos em torno das políticas públicas enunciadas por meio da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscando compreender as enunciações concretizadas por meio de documentos emitidos pelo governo federal; apresentando um breve histórico da implementação do PNLD, as políticas públicas de distribuição gratuitas de livro didático no país, seus processos enunciativos e utopias.

Neste mesmo texto, pretende-se trazer também outros apontamentos reflexivos e críticos acerca da implementação do livro didático no Brasil por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de modo a identificar de que forma o acesso a esse documento está atravessado por interesses políticos, ideológicos e econômicos, e como isso tem-se traduzido por meio da sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se se inicia, no Brasil; uma política educacional com pretensões democráticas e com aspirações ao embasamento científico.

4.3 Implementação do PNLD na Educação Básica: movimentos / processos políticos

De acordo com Bittencourt (2008), a implementação do PNLD na educação básica no sistema de ensino pública foi resultado das decisões internacionais da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990. A partir dessa conferência, os governantes e as secretarias, iniciaram-se os movimentos nos países pela garantia dos direitos básicos ao cidadão em torno dos conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vive. Foi nesse cenário que o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, com a finalidade de viabilizar e implementar políticas de universalização da Educação Básica no que tange ao conhecimento e a informação.

A partir do ano de 1996, por meio das políticas de universalização da Educação Básica, obrigatória e gratuita (dos 4 aos 17 anos de idade), que tivemos a implementação do PNLD nas redes de ensino pública que tinha por preocupação:

- a) promover a avaliação;
- b) aquisição gratuita universal;

c) a distribuição planejada dos livros didáticos às instituições cadastradas atentando-se a sua universalização.

Nessa lógica, Britto (2011, p. 5) afirma que,

[...] em meados dos anos 1990, o programa foi substancialmente aperfeiçoado, com a universalização do atendimento para os alunos do ensino fundamental regular em escolas públicas e a introdução da avaliação pedagógica para assegurar a qualidade do material adquirido.

A partir deste, firmou-se, assim, uma política de universalização de atendimento aos estudantes do ensino fundamental atravessada pelo Plano Decenal de Educação para Todos, reforçada, em termos políticos e educacionais, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que, em seu capítulo III, Do direito à Educação e do dever de educar, instituído pelo art. 4º que enfatiza o papel do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
[...] VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
[...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, p2).

É notório que a Lei nº 9.394/96 proporciona, de maneira geral, avanços significativos aos princípios básicos da cidadania, ao prever o ensino fundamental da educação básica como um ensino obrigatório e gratuito para todos. A definição na Lei desse direito tem relação com o movimento de democratização, que requer ainda gratuidade e qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Por isso, torna-se também dever do Estado criar programas suplementares de distribuição gratuita de materiais didáticos de qualidade.

Nesse sentido, na tentativa de controlar e garantir a qualidade do livro didático, o Ministério da Educação (MEC) passou a desenvolver e executar medidas, desde a implementação do PNLD, para avaliar sistematicamente os livros didáticos a serem distribuídos para as escolas públicas. O processo avaliativo foi encaminhado por meio de debates com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, com a perspectiva de assegurar a qualidade do material e a correção do conteúdo dos livros (BATISTA, 2001).

De 1997 em diante, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o FNDE. O programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série²⁵ do ensino fundamental público. Além deste, em 2000, foi inserida ao PNLD a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

A partir do ano de 2000, a expansão de implementação do PNLD nos sistemas de ensino passou a ser gradativa em anos seguintes, ampliando a sua inserção para outras séries e segmentos. O programa contemplou também na distribuição de dicionários trilíngues de Português, Inglês e Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, para os estudantes Surdos das escolas de ensino fundamental e médio, disponibilizado somente para fins de consulta interna e disponível nas bibliotecas. Neste mesmo período, foi também marcado o PNLD pela sua ampliação, de forma gradativa, ao atendimento dos estudantes com deficiência visual, que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em Braille.

Ao longo do processo, o programa foi estendido para outras etapas e modalidades da Educação Básica, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), instituída progressivamente através da Resolução CD FNDE nº 38/2003 e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) – posteriormente, transformados no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), com entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Além desses, atualmente, existe o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), destinado a prover às escolas públicas acervos de obras literárias, de referência e de pesquisa complementada com o Programa Nacional do Livro Didático acessível em Libras e em Braille - instituída pelo PNEB/FNDE como determina o PNE. Esses programas são executados pelo FNDE, autarquia vinculada ao MEC. Os recursos que os sustentam provêm, em sua maioria, da cota federal da arrecadação do salário-educação.

²⁵ Nova nomenclatura passa a ser adotada pelo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2005) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf

Após a instituição do PNLEM, os movimentos políticos do PNLD se estenderam em vários âmbitos, implementados em diversas instituições e/ou escolas públicas de ensino em todas as suas esferas.

- 2006 - ocorreu a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o primeiro segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série / 1º ao 5º ano).
- 2007 - o FNDE adquiriu 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para 1ª série utilizável) e distribuição integral para os anos finais.
- 2008 - foram atendidos 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio.
- 2010 - publicação do Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o PNLD e o PNBE.
- 2012 - foi publicado o edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.

Conforme observa Brito (2011, p. 5), as iniciativas descritas em torno da ampliação da aquisição e distribuição planejada de livros no programa foram promulgadas pela Constituição Federal, conforme se prevê no art.208 do capítulo VII:

[...] conforme a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, impõe ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Seu regulamento básico encontra-se na Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009 – FNDE, e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. (BRASIL, 1988, p.157)

Nesse sentido, amparados na Constituição Federal de 1988 e na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ficam explícitos que é dever do Estado garantir atendimento a todos os estudantes, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de diferentes programas, inclusive o PNLD.

Ao evidenciar o investimento efetivado por meio do PNLD, não se pode deixar de mencionar, à origem desses recursos pelo FNDE, que se trata de uma autarquia federal vinculada ao MEC, que tem como finalidade prestar assistência financeira,

técnica e executar ações para a melhoria educacional do País, além da cota federal da arrecadação do salário-educação.

Diante da responsabilidade atribuída ao Estado, a oferta do livro didático (fato histórico no País) foi se firmando massivamente na sala de aula. Em muitos casos, sendo considerado como a única fonte de leitura para muitos professores e alunos, uma vez que, ainda segundo Geraldi (2003, p. 117),

[...] os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros textos para os alunos, e livros roteiros para os professores [...]. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.

Mediante aos fatos, tem-se, dessa forma, a constatação da existência de um movimento de transmissão de um saber constituído no ambiente escolar, com roteiros preestabelecidos e com respostas prontas, representando, para muitos, economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas - transformando esse recurso, em alguns casos, em manuais a serem seguidos como únicos e verdadeiros. Conforme avalia Silva (2005, p.49),

[...] como há uma deficiência muito grande nas políticas de formação continuada, o Livro Didático acaba funcionando, muitas vezes, como mecanismo de atualização profissional ainda que não seja essa sua função. Assim, um instrumento que deveria ser visto de forma crítica acaba por orientar o trabalho docente. Tudo isso vem refletir o descaso a que tem sido submetida à educação brasileira e a profissionalização do professor.

Soma-se as questões apresentadas por Silva (2005) outras variáveis que não podem ser desconsideradas. Neste ponto, evidencia-se a necessidade de refletir sobre:

- a) o processo de privatização desse setor no país;
- b) a determinação curricular por meio das editoras;
- c) as propostas de capacitação ofertadas pelas editoras em função do manuseio da obra e;
- d) a elaboração de guias didáticos que, na prática, tratam de manuais do professor que acompanham os livros.

Portanto, o livro didático, e também os PNLD, merece análises críticas com diferentes ênfases, relacionadas a/aos aspectos:

- a) sociais e culturais;
- b) pedagógicos e de conteúdos;

- c) dimensão histórica, política e econômica – caráter mercadológico;
- d) concepções ideológicas;
- e) fundamentação psicopedagógica e aspectos sociolinguísticos e linguístico.

Destaca-se a que os Livros Didáticos sejam utilizados como um importante apoio às práticas, desde que não atendam apenas a interesses econômicos, ou seja, de barateamento dos investimentos educacionais, portanto, funcionando como mais uma medida para precarizar ainda mais a formação dos professores e dos estudantes.

A partir deste movimento, foram instituídos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997, pela portaria nº 584 do MEC²⁶. As principais atribuições do PNBE, com os recursos assegurados pelo MEC pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, segundo a referida portaria, partiram da

[...] necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência [...] e da importância de apoiar técnica e materialmente os programas de capacitação para os professores que atuam no ensino fundamental. (BRASIL, 1997, p.17)

Além da formação dos profissionais envolvidos, retoma-se aqui a discussão sobre os serviços no âmbito da tecnologia, implementados pelo PNL D, o portal do FNDE informa que é significativo o avanço nos programas do livro digital nessa área, argumentando que a sua inclusão promove, como ferramentas de aprendizagem, as pessoas com deficiências na Educação Inclusiva, conforme tem sido detectado por Santarosa (1997).

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Inclusiva já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas. (p.115)

A educação inclusiva educacional, bem como a tecnologia, é resultado de uma sociedade que se mantém em evolução e das mudanças nos paradigmas sociais, por isso

²⁶ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997 e tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura para crianças e jovens, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

a importância do educador e demais mediadores de ideias em abrir espaços a este novo campo do saber, em especial as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que trazem valores e benefícios. Destaca-se neste campo, a presença das tecnologias assistivas, que muito contribuem com o desenvolvimento do público da educação especial.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2009, p.9)

Utilizar dessas ferramentas para a inclusão, representa um grande avanço ao setor, pois o mesmo tem a potencialidade de facilitar e socializar os conhecimentos e, principalmente, sua produção, inclusive dos culturalmente construídos e que estavam distantes dos alunos com deficiência, incluindo os estudantes Surdos. Portanto, a inclusão digital tem criado oportunidade de transformação na vida deste grupo de pessoas e esses recursos precisam ser divulgados, explorados, ampliados e disponibilizados com rapidez, a fim de garantir a ampliação de oportunidades e colaborar no processo de inclusão desses estudantes.

A busca de dados evidenciou que há um grande número de alunos com deficiências que ingressam nas escolas, trazendo consigo a preocupação de não somente garantir o acesso dos mesmos nas escolas, mas a busca por um ensino de qualidade que lhes ofereça oportunidades iguais e atenda às suas necessidades. Estes anseios, muitas vezes, são desfeitos, uma vez que muitos professores trabalham somente com o livro didático e quadro negro como principal recurso, desconsiderando inclusive os recursos de acessibilidade que este material possui. Neste processo, torna-se nítido que alunos com deficiência, inclusive os estudantes Surdos, não conseguem avançar em sua aprendizagem, e aqueles alunos ditos “normais”, em muitos casos, ficam prejudicados. Tais situações podem ser entendidas como desdobramentos das condições de precariedade existentes no campo educacional no uso das tecnologias, fatores que além de gerar desmotivação aos estudantes, tornam-se, no caso daqueles que são públicos da educação especial, condições de acessibilidade mais precárias que as que têm direito (RAMOS, 2011).

É importante que se faça uma ressalva, neste quesito, sobre o uso da tecnologia aos estudantes Surdos, onde o seu aprendizado não seja restrito somente a uso da tecnologia, mas deve ser elaborado as atividades em Libras com seus conteúdos, que atentam à necessidade do aluno.

Portanto, o uso de recursos acessíveis é uma alternativa de direito, eficiente, que colabora para a criação e não como a única condição real e efetiva para a aprendizagem, aplicação de materiais e procedimentos didáticos, em favor dos objetivos pedagógicos e, mesmo, na produção e aplicação de conhecimentos científicos; funcionando, assim, como alternativa aos problemas e dificuldades encontrados por estudantes Surdos no processo de escolarização, de vida pessoal e profissional. De certa forma, os recursos tecnológicos tornam-se um veículo facilitador, de aproximação, de interação e de participação de todos, com ou sem deficiência.

Diante desta reflexão, ainda se persiste na evidencia de que é necessária a produção e utilização cotidiana de materiais acessíveis em Libras pelos professores para trabalhar com os estudantes Surdos, a fim de que os processos de escolarização do Surdo ocorra, mesmo que em salas mistas (ditas inclusivas), onde sua escolarização é prejudicada pela falta de acessibilidade e adequação dos métodos de aprendizagem e “da organização do sistema de ensino”, em que “os conteúdos trabalhados na sala nem sempre se tornam acessíveis num aspecto da linguística para esses alunos” (BRUNO e SÁ, 2008, p.415).

Essa acessibilidade linguística é defendida pela comunidade Surda e pesquisadores da área, sendo determinado mais que uma mera ferramenta para a comunicação, mas como uma ferramenta que atua diretamente nas condições de estrutura do pensamento, individual e/ou social. A língua é o ponto de partida para que o pensamento se desenvolva e a pessoas adquira condições de abstrair a realidade e atuar sobre a mesma.

Segundo Dizeu & Caporali (2005), por meio da Língua de Sinais, que é uma língua completa, com estrutura gramatical própria, e, que independente da Língua Portuguesa oral e escrita, é possível o desenvolvimento cognitivo do Surdo. Assim, favorece o acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e com o meio em que vive; suas dúvidas e temores perante o mundo diminuem, e o prazer de viver com os ouvintes aumenta de forma viva na comunicação.

No caso dos surdos, esta condição fica, em muitos casos, limitada pela ausência da língua de sinais em sua vida. O uso do livro didático acessível no cotidiano da sala de aula não resolve todos os problemas relacionados a linguagem e à língua, mas no mínimo, demonstraria à criança surda que existem outras pessoas em suas condições que sinalizam e que sinalizar não é crime, nem é proibido; como também, possibilitar as crianças a acreditar na sua capacidade e autonomia para realizar as leituras e atividades de forma independente.

No Brasil, o Surdo tem essa ferramenta de desenvolvimento em Libras, que é sua língua natural, e, para atender as suas necessidades, as acessibilidades relacionadas à língua e outras devem ser respeitadas e utilizadas, pois, além de trazer inúmeras novas formas de comunicação, a mesma revoluciona as formas de interação deste com o mundo, proporcionando o seu acesso ao conhecimento e a informação e efetivando a sua formação, além de, posteriormente, a sua inserção na sociedade.

4.4 Políticas do Livro Didático Acessível na Educação dos Surdos

Para garantir a igualdade entre as pessoas, não é necessário tratar todos iguais, mas oferecer direitos diferentes que lhe permitam sua participação nas mesmas oportunidades (ALMEIDA, SILVA e DORIA, 2011, p.5).

O processo da inclusão pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino que deve adequar-se às diferentes necessidades dos alunos matriculados na rede de ensino, inclusive os dos estudantes Surdos. No entanto, após o reconhecimento por parte das escolas, no que tange aos tipos de necessidades educacionais destes estudantes, cada escola, por meio de seu projeto pedagógico, precisa reestruturar os tipos de apoio e suporte que possa oferecer e organizar, entre eles as adaptações e/ou adequações, sejam elas na formação/capacitação de professores, ou nos currículos e nos materiais e recursos pedagógicos para que esses estudantes ingressem em um ensino acessível em Libras e, conseqüentemente, cheguem à aprendizagem.

Ressalta-se que, quando se propõe a inclusão de estudantes Surdos no ensino regular, surgem vários questionamentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, que, em muitos casos, colocam em dúvida se os conhecimentos dos professores são apropriados e suficientes para atuar com os estudantes Surdos.

Inicialmente, considera-se que, para viabilizar o processo de inclusão desses estudantes no ensino regular, está prevista uma reestruturação do sistema de ensino, a

fim de que as escolas públicas possam adequar-se às suas diferentes necessidades de ensino e aprendizagem, no caso dos estudantes Surdos. Essa reestruturação precisa ocorrer por meio da elaboração de projetos pedagógicos que se apoiarão, em cada escola, tendo sob premissa o reconhecimento dos tipos de necessidades educativas que os estudantes irão receber. Isso significa que a reorganização desses projetos precisa considerar, entre outros aspectos:

- a) a possibilidade da interação dos estudantes Surdos por meio da Libras;
- b) a presença de professores capacitados para o atendimento das necessidades educativas especiais desses alunos;
- c) o apoio de um Intérprete de Libras/Língua Portuguesa,
- d) disponibilização de espaços físicos, recursos pedagógicos e materiais didáticos devem ser apropriados a esses fins.

Contextualizando-se com a apropriação dos materiais didáticos acessíveis, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a articulação entre a educação especial e a sala regular, visando garantir a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, inclusive os estudantes Surdos, com enfoque na sua acessibilidade.

Entretanto, a acessibilidade não pode ser vista apenas em uma dimensão de uso comum, mas como um uso diferencial e individual que promova a oportunidade de seu acesso em um espaço comum. De acordo com Sasaki (2005, p. 22-23), há seis dimensões de acessibilidade, dentre elas arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Partindo-se destas dimensões, há uma discussão a ser desencadeada, relacionada a como garantir a acessibilidade no livro didático escolar aos estudantes surdos sem que as barreiras destacadas por Sasaki (2005) se façam presentes e inibam, a aprendizagem dos mesmos. No entanto, ao trabalhar com o material produzido, foi observado como esses dois tipos de acessibilidade, devido ao fato de focarem aos atos e/ou aos instrumentos presentes na sala de aula, ou seja, a comunicação do professor com o estudante surdo e os materiais didáticos e paradidáticos utilizados, já são capazes de ampliar as condições de aprendizagem desses estudantes.

Ao proporcionar ao estudante Surdo a acessibilidade comunicacional e instrumental, possibilita-se o seu acesso à cultura, uma vez que, a comunidade Surda possui o seu modo de se comunicar: a Libras. Lembra-se que a Libras é considerada língua natural e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes

atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. Logo, cabe à escola possibilitar o acesso a Libras a materiais didáticos que se utilizem-se dela para que o estudante Surdo também possa se desenvolver em todo o processo de ensino como os demais estudantes ouvintes.

No entanto, para promover a acessibilidade nos Programas do Livro PNLD/MEC, são implementadas ações de produção e distribuição de livros nos formatos acessíveis e disponibilização de outros recursos de tecnologia assistiva para atender aos estudantes que utilizam sistemas, aspectos, estruturas, códigos e linguagens específicas.

Por conseguinte, as escolas brasileiras, orientadas por uma proposta educacional inclusiva, precisam primar-se pela renovação e pela melhoria das condições do aprendizado de seus estudantes, buscando vários recursos para dar suporte aos conhecimentos a eles ensinados, inclusive os materiais didáticos acessíveis em Libras, no caso o Livro Didático. Assim, conforme Fiscarelli (2008, p.20), grande são “[...] os investimentos feitos por parte dos governantes para a aquisição de materiais didáticos, principalmente os das novas tecnologias como: vídeo, multimídia, games, internet e outros que favorecem acuidade visual aos estudantes Surdos”. Todos esses materiais didáticos, sejam eles organizados em forma de livros, apostilas, e-books, digitalizados, adaptados para alunos com deficiência, instrumentos e demais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula como material instrucional, possuem uma única função que é a de garantir uma aprendizagem mais sólida e melhor forma para apreensão e aprimoramento dos conteúdos.

Porém, estes recursos são poucos requisitados na sala de aula, sendo designados somente na sala de recursos multifuncionais do AEE. Apesar do livro didático ter sido sempre considerado um orientador das práticas pedagógicas para os professores, na escolarização de estudantes Surdos ainda há resistência e dificuldade de uso desse material didático, pelo fato de esses alunos não apresentarem condições de leitura e escrita. Isso faz com que o professor deixe de usar o livro didático, que tem sua importância nesse processo de escolarização sendo grande aliado na metodologia de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes (CASSIANO, 2004).

Partindo do princípio de uma “Educação para Todos”, a discussão quanto ao material didático e, neste caso específico, o material didático acessível em Libras para estudantes Surdos, pergunta-se: “a quantas andam” a produção e ações educativas para esse estudante referente aos recursos didático-pedagógicos?

Santos (2012, p.05) afirma que

[...] há uma lacuna quanto ao ensino de estudantes Surdos no quesito de recursos didáticos, pois não se dispõe de quantidade de materiais significativos acessível em Libras para o ensino das disciplinas da escola, que contemplem a educação bilíngue para os mesmos.

Com relação a isso, o que se verifica é que está nas mãos do professor a responsabilidade de pesquisar e elaborar os materiais de ensino acessíveis em Libras existentes para promover o ensino de qualidade aos estudantes Surdos.

Dessa forma, mesmo que as instituições públicas invistam e apoiem publicações de livros didáticos que orientem o trabalho com os estudantes Surdos, constata-se que as adequações de materiais didáticos para os estudantes Surdos ainda se encontram escassas, quase nulas, pois os materiais foram elaborados como mera adaptação, por meio da tradução em Libras,, sem quaisquer reestruturação de atividades que se adequem, além do fato de que serem mínimas as opções para seleção de material para se trabalhar com determinado nível de ensino.

Contudo, desde 1857, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual INES / Instituto Nacional de Educação de Surdos, até a regulamentação, em 2005 (Decreto Nº 5.626), da “Lei de Libras” (Lei Nº 10.460, de 2002), segundo Ramos (2013, p. 04):

[...] um dos desafios da educação de surdos é a produção dos materiais didáticos e paradidáticos com condições de acessibilidade para seus alunos. Todos aqueles que vivenciam o dia a dia de uma escola com estudantes surdos podem atestar a existência de uma lacuna nesse campo, preenchida incansavelmente com inúmeras experiências locais e que exigem um alto investimento de recursos humanos e tecnológicos resultando em uma produção bastante limitada e direcionada para as necessidades de cada instituição. Ou seja, dificilmente há o compartilhamento dessas iniciativas, inibindo assim a evolução das mesmas.

Percebe-se que, a partir de 2005, as ações de políticas públicas do país vêm sendo direcionadas para a utilização da Libras “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”(BRASIL 2005, p.4) Assim, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e da execução de projetos de materiais didáticos com acessibilidade em sua língua, no caso a Libras, para garantir aos estudantes Surdos um ensino e aprendizagem eficientes.

A partir deste, foi, então, criado um dos programas do Ministério da Educação para a efetivação da educação bilíngue aos estudantes Surdos, apresentados na nota técnica N° 51 / 2012, abarcando na distribuição de livros didáticos acessíveis aos estudantes Surdos:

8) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangá com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras (BRASIL, 2012, p.4).

Partindo-se desta reflexão, vem a questão presente na nota técnica: Quais são as suas finalidades para implementar no programa? Como se pretende organizar sua distribuição de livros didáticos numa sala mista? Como promover o ensino aprendizagem tendo dois livros didáticos (um para surdos e outro para ouvintes) para serem utilizados na sala de aula? E, por fim, como selecionar o livro da mesma coleção a fim de possibilitar que se trabalhem com os mesmos conteúdos?

Além deste entrave, o Livro didático acessível ingressou nas políticas públicas, no requisito de compras e aquisição de livros, somente a partir de 2008 ao incluir os formatos braile, áudio, caracteres ampliados e Libras em seus editais, nomeado de PNBE Especial, contemplava a compra de

[...] obras de orientação pedagógicas aos docentes do ensino regular e do atendimento educacional especializado, bem como obras de literatura de infantil e juvenil em formatos acessíveis aos alunos educacionais especiais sensoriais. (BRASIL, 2008, p.01).

No decorrer dos anos seguintes, o programa PNBE Especial adquiriu e distribuiu obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino regular e de Atendimento Educacional Especializado e, ainda, obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível a ser destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais (sendo o mesmo considerado como um marco das políticas públicas de aquisição de livros para a educação inclusiva). Desde então, todos os editais de livros didáticos passaram a contemplar a aquisição de obras acessíveis em Braille, caracteres ampliados, áudio e em Libras. É importante salientar que desde seu início na década de

1980, esses programas governamentais não previam aquisição de livros para os estudantes Surdos.

Porém, neste programa, PNBE a Educação Especial, o processo de inscrição e a avaliação das obras não é divulgado publicamente, e os professores não participam da escolha dos livros, são os próprios avaliadores que selecionam as obras, e a tiragem a ser comprada e determinada pelo FNDE/MEC com base no Censo Escolar o que acaba desencadeando a sua aquisição para trabalhar com os estudantes Surdos. Tal processo, apesar de atender a condição de isonomia, prejudica as possibilidades de oferta de ensino e aprendizado aos Surdos, pois são restritos e não aproveitados na sala de aula. Cita-se um exemplo, o fato de que muitas das escolas bilíngues adquirem e distribuem aos estudantes Surdos o mesmo Livro Didático que são destinados aos demais alunos da rede pública de ensino. Os que são disponibilizados são aqueles materiais digitais com jogos educativos, simuladores, infográficos e outros.

As questões primordiais que se coloca estão relacionadas ao pleno desenvolvimento do estudante Surdo em sala de aula, tais como a presença de intérprete de Libras, a oferta do ensino de português como segunda língua, são fundamentadas pela proposta de acessibilidade, que impõe o uso de recursos e materiais didáticos adequados para o estudante que estão sendo elaborados. Tal elaboração orienta-se pelo Decreto de Lei Nº 7084/2013, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Parágrafo único. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das instituições citadas no caput, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados como de uso individual pelo Ministério da Educação, na forma deste Decreto.

Art. 28. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas. (BRASIL, 2013, p.10)

Desta forma, a proposta do Livro Didático Digital Bilíngue (Português e Libras) passou a ser uma realidade e não mais um sonho na educação dos Surdos, e sua utilização, avaliação adequação e ampliação, certamente, será uma questão de tempo

(RAMOS, 2013, p. 7). Enquanto não chega a realidade, é preciso reestruturar antes o sistema de ensino aos estudantes Surdos, pois nada se resolverá se as ações forem centralizadas em apenas disponibilizar o livro didático acessível aos alunos, se a escola não promover a garantia de uso e ampliação do uso da Libras, em todo o âmbito escolar, como também, se a mesma não disponibilizar professores bilíngues para mediar e observar o ensino, a se aplicar recursos acessíveis, mediante a realidade que se encontra os estudantes Surdos.

Conforme pondera Basso (2003, p.120) que é

[...] necessária a reflexão sobre o fato de a tecnologia ocupar o lugar das diversas abordagens educacionais destinadas às pessoas surdas, e se tornará, efetivamente, em elemento transformador da sua realidade social, desenvolvendo a sua capacidade de examinar autônoma e criticamente as imagens; ou seja, a despeito de todos os esforços, se tornará um novo e sofisticado elemento de sua dominação.

Com este projeto das leis de acessibilidade em 2004, o Ministério da Educação, dá consequência ao Decreto nº 5.296/05, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Que nele atende ao compromisso assumido por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo o pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas.

Esta determinação do decreto não se expande em todo o âmbito escolar, ela se encontra reduzida dentro da sala de aula, na qual alguns contam com alguns professores bilíngues, presença de interprete de Libras e material adequado, em ofertas que são insuficientes para atender a demanda de todos os estudantes Surdos; diferente do que se determina, a convenção na qual imponha que a acessibilidade deve ser ampliada também a materiais didáticos, no caso o Livro Didático.

Partindo-se desta Convenção, os editais do PNLD, publicados a partir de 2010, passaram a incluir a clausula sobre as obras em Libras, porém, diferentemente do que é feito com os livros para cegos, em que a versão em Mecdaisy²⁷ deve ser entregue pelas

²⁷ O **MECDaisy** é um software desenvolvido pela **UFRJ** que permite a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato **Daisy** – Digital Accessible Information System – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis.

editoras em versão braile é responsabilidade do IBC²⁸, os dos estudantes Surdos ficam relegados a decisão das editoras se querem produzir ou não os livros didáticos em Libras. Ou seja, o MEC não se responsabiliza, nem obriga a produção das obras para os estudantes Surdos. Até o último edital publicado em 2015, correspondente ao PNLD/2018, a menção à produção de Libras diz que:

7.1 As editoras ficam autorizadas a realizar a produção e a distribuição das suas obras aprovadas, com vistas a educação especial, no formato de Libras, diretamente ou mediante contratação de instituição parceira, com aquisição assegurada pelo FNDE no âmbito do PNLD 2011, sujeita a regulação e contratação específicas. (BRASIL,2015)

Analisando da lista dos livros didáticos aprovados nos editais de 2010 a 2014 (2015 e 2016 os editais foram suspensos), nota-se que não houve nenhuma outra compra de obras acessíveis em braile, Libras, áudio e/ou caracteres ampliado. O único formato acessível que permanece para as obras aprovadas é o Mecdaisy. Tal fato desperta a seguinte questão: não tem sido inscritas as obras acessíveis pelas editoras ou o MEC considera a versão Mecdaisy suficiente para atender os alunos? Lembra-se que Mecdaisy é voltado aos cegos e aos alunos com baixa visão? Ou as editoras inscreveram poucos títulos porque não possuíam em seus catálogos obras acessíveis e, por ser novidade, não arriscaram produzir “do zero” por conta do alto investimento e pela incerteza do volume ser comprado, já que se tratava do edital inédito/recente para educação inclusiva e não havia parâmetros da ação do MEC?

Há também outro problema encontrado, na distribuição dos livros didáticos acessível em Libras, sendo este alvo de várias pesquisas e discussões (COPES, 2007; MONTUANI, 2009; MARQUES, 2013) em diferentes regiões do Brasil cuja conclusão são as mesmas.

- a) o material apresenta aspectos relativos à língua oral e não à língua de sinais criando a dicotomia no discurso do que é acessibilidade em Libras;
- b) o material acessível em Libras não contribui com uma aprendizagem significativa a estudantes Surdos devido a sua alusão da ausência de conhecimentos e conteúdos significativos;
- c) o material não se dispõe de quantidade significativa de materiais para o ensino das disciplinas nas escolas que contemplam a educação de ensino

²⁸ Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição especializadas na educação de crianças e adolescentes com deficiência visual.

bilíngue para Surdos deixando na mão do professor a responsabilidade de pesquisar e elaborar os materiais de ensino; e por fim

d) resistência e dificuldade de uso desse material por parte dos professores, pelo fato de esses mesmos não terem conhecimento sobre a Libras. Isso faz com que o professor deixe de usar o livro didático.

Em 2007, a pesquisa de COPEs que tem por objetivo analisar a implementação do programa integrante do PNBE nos anos de 2001 e 2002, mostrou que a maioria dos gestores desconhecia o projeto do PNLND acessível em Libras e afirmou que os livros não chegaram a escolas e uns que chegaram não são disponibilizados aos estudantes Surdos, ficam à margem do acervo da biblioteca para fins de consultas e pesquisas e, algumas vezes, organizadas em um acervo de coleção que consta os materiais acessíveis em Libras.

Se os acervos adquiridos para os alunos sem deficiência não chegam as escolas, o que dirá os poucos títulos destinados aos estudantes Surdos? Evidencia-se, portanto, uma tripla negação de acesso:

a) primeiro, o acesso de logística, já que há uma considerável defasagem entre a entrega do livro impresso e os CD/ROM, incluindo a entrega desorganizada dos livros didáticos;

b) segundo, o acesso de leitura, já que os livros acessíveis são poucos e formam um acervo mínimo, se considerado o volume adquirido para as crianças sem deficiência e;

c) terceiro, o acesso a igualdade e ao respeito, uma vez que, a temática dos livros reforça os estereótipos da deficiência, não sendo adaptados os livros que são lidos pelas demais crianças.

Apesar do longo caminho ainda a percorrer no que concerne aos incentivos e aos investimentos que garantam a democratização da informação para todos, não se pode deixar de reconhecer algumas iniciativas governamentais importantes, como a criação de decretos, notas técnicas e leis que tentam garantir e facilitar o acesso dos alunos com deficiências, inclusive os estudantes Surdos aos livros e ao conhecimento de maneira igualitária.

Mesmo ainda não sendo suficientes, os livros acessíveis estão cada vez mais presentes, principalmente nos programas de jogos pedagógicos, atividades em CD/DVD e softwares lúdicos, e podem, sim, apresentar-se como tecnologia de auxílio importante para os estudantes Surdos em seu acesso à informação. Não se pode é deixar de

considerar as lutas políticas, travadas dentro do contexto social pela garantia de acessibilidade à educação por todos, e que culminaram no reconhecimento da Libras como língua, sua inclusão nos cursos de formação de profissionais para o magistério, e a orientação de seu uso como primeira língua com vistas à educação de surdos na política nacional inclusiva.

Diante de toda esta legislação, persiste a questão: no momento atual as acessibilidades nas escolas estão sendo cumpridas em livros didáticos? Situação que buscaremos refletir no próximo capítulo deste estudo.

5. CAPÍTULO IV

A REALIDADE: A ACESSIBILIDADE EM LIBRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

[...] o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações elabora representações. Contudo essas representações, não constituem o objeto real. O objeto real existe independentemente de o homem o conhecer ou não. O conhecimento humano é na sua essência um esforço para resolver contradições, entre as representações do objeto e a realidade do mesmo. (Fonseca, 2002, p. 10).

Neste capítulo introduziremos uma análise descritiva e discussões de livros didáticos conduzidas com o total de três livros, selecionados para verificar a presença da acessibilidade conceitual, pedagógica e linguística sobre o objeto deste estudo. A partir da política de acessibilidade em Libras no PNLD, foca-se no processo de escolarização de estudantes Surdos em livros didáticos, e procura compreender como são promovidos a acessibilidade em Libras nos PNLD ofertado aos estudantes Surdos.

Os enfoques desta pesquisa de análise descritiva e discussões serão discutidos na seção 5.1; em seguida na seção 5.2 apresentará uma breve descrição metodológica adotada neste estudo, seguindo na seção 5.3 onde apresentaremos a descrição, análise e discussão dos dados dos livros didáticos selecionados para verificar diferentes aspectos da acessibilidades presentes em livros didáticos distintos (Coleção Trocando Idéias, Coleção Pitângua e Coleção Porta Abertas) acerca do modelo educacional, pois há uma divisão de opinião. No entanto, a análise deste nos mostrará a comprovação da hipótese de que os livros didáticos não se encontram na adequação tanto na parte pedagógica, quando na parte conceitual e linguística a serem trabalhados com os estudantes Surdos numa na sala de aula.

Mediante os dados da análise de livros didáticos, pretendo fazer o paralelo entre os conteúdos trabalhados nas coleções com a acessibilidades Conceitual, Pedagógicas e Linguísticas discutidos nos textos da seção 4. Capítulo III para constatar a hipótese desta pesquisa culminada através da análise de conteúdo das Coleções de Livros Didáticos acessível em Libras disponibilizada pelo PNLD aos estudantes Surdos matriculados na rede pública de ensino.

5.1 Objetos da pesquisa

O foco desta pesquisa está na análise de livros didáticos acessível em Libras aos estudantes Surdos que contemple tanto suas especificidades pedagógicas quanto a das particularidades linguísticas. Desta forma, serão tomados como objeto do estudo Livro Didático em Libras (Língua Brasileira de Sinais) implementados pelo projeto PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a partir do ano de 1999 fundamentado pela portaria nº 1.679/1999, sob a ótica da educação inclusiva.

Entende-se que ao proceder a uma pesquisa científica esta deve ser tratada como

[...] um processo dinâmico de articulação entre os elementos que estejam coincidentemente integradas a cada realidade e os processos das produções de conhecimentos a serem gerados – em conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, considerando que, tanto o investigador como os dos investigados, são associados como sujeitos e objeto para um estudo de conhecimento da realidade – agrupada como o ponto de partida (GAMBOA, 2007, p.27).

Portanto, é essencial ao se proceder uma pesquisa científica se situar bem sobre a temática, pois é partindo- desta que se encontra a realidade que deverá ser analisada e, posteriormente, serem discutidos. Quando não se tem informações necessárias para responder a pergunta e/ou quando se há desordem na articulação destas respostas para se resolver o problema há que se retomar o trabalho metodológico para se responder a questão problematizadora, para tanto, é necessário que tenha conhecimento.

Ao se aprofundar em um estudo, tendo em vista buscar respostas para um problema, subsidiar conhecimentos para levantamento de hipóteses, e, enfim, chegar à conclusões. Tais conclusões podem ser apenas o início de um longo trabalho a ser realizado por outros pesquisadores da área equivalente, isso tudo pode, conseqüentemente, gerar ou não as motivações que proporcionam o discernimento por trás de um trabalho proposto como científico.

Portanto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de aprofundar melhor o seu estudo com as reflexões teóricas, as observações e as análises optou-se pela abordagem qualitativa. De acordo com Denzin & Lincoln (2006) a abordagem qualitativa é ampla, conforme se observa no trecho abaixo:

[...] existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, a

investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.16)

5.2 Instrumentos e Coleta de Dados

A metodologia utilizada nesse trabalho será numa abordagem qualitativa dividida em três etapas: levantamento bibliográfico, estabelecimento das categorias a serem analisadas e análise dos livros com sua posterior interpretação dos resultados.

Considera-se importante apontar que a análise dos dados não ocorreu em um momento específico, único. Esse processo aconteceu durante todo o estudo, por meio de reflexões sobre a teoria em um percorrer interativo com a coleta de dados.

Partimos de primeiramente na fase de estudo bibliográfica com leituras de textos e documentos governamentais. Será realizada análise documental conforme propõe (GIL, 2002, p.06) reforçado pela SÁ-SILVA (2009). A pesquisa bibliográfica ocorre na investigação em materiais de leituras com textos científicos, e a documental a partir de documentos governamentais originais que não receberam algum tipo de tratamento científico.

A validação científica desta pesquisa acontece segundo Lakatos & Marconi (2003, p.183) ao determinar que, “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas [...] até comunicações orais”. Partindo-se desta afirmação, verifica-se que os fatos históricos e os documentos legais foram considerados entrelaçados no contexto social, político e econômico. Assim, pode-se perceber o fenômeno econômico, social e político e suas permanentes transformações, exercendo influência no aspecto educacional no decorrer do estudo.

Nessa perspectiva, a investigação também aconteceu por meio do estudo e análises das leis, decretos, portarias e outros correlacionados as propostas regulamentadas pelos governantes, envolvidos com a política pública da educação. Isto, visando o conhecimento do movimento histórico das políticas públicas, em que se tem o propósito de “juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos” conforme salienta Santos (2002, p. 79).

No entanto, para analisar os dados desta pesquisa, fizemos a opção pela Análise de Conteúdo, tendo o seu embasamento em livros didáticos adotados neste estudo e discussão no que tange sobre a acessibilidade em Libras nos livros didáticos para melhor compreensão e entendimento da sua aplicação na prática, como defende o

Gomes (2012, p. 80), a interpretação dos dados vai além da análise, pois buscam-se os “sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”. Trata-se de uma síntese entre os objetivos da pesquisa, os resultados obtidos por meio da análise, as inferências possíveis realizadas e, por fim, a perspectiva teórica adotada.

A Análise de Conteúdo, segundo por Bardin (2002, p.37), pode ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção.

Segundo Bardin (1977), a técnica da análise de conteúdo possui seus primeiros registros a partir dos anos iniciais do século XX em estudos quantitativos na área jornalística nos Estados Unidos. Passou a ser utilizada nas pesquisas em ensino de ciências a partir de 1970 (GUEDES, 1992). Atualmente é uma técnica de análise empregada em diversas áreas: historiadores investigam cartas do período da Segunda Guerra Mundial, e publicitários estudam significações de uma campanha para determinado produto. “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 1977, p.32).

A partir se deste verifica se que é necessário assumir o pressuposto de que a representatividade destes dados “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos não à sua expressividade numérica (GOLDENBERG, 1997, p.50)”. Entendemos que esta abordagem nos permite responder questões muito particulares, enfocando num nível de realidade que não pode ser quantificado.

A análise de conteúdo deve ser exaustiva, de forma que permita a previsão de que outros pesquisadores possam chegar aos mesmos resultados ou a resultados próximos. No dizer de Bauer & Gaskell (2002, p.192) “nos permite reconstruir indicadores e visões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades”. Os aspectos relevantes das mensagens são transformados em temas que confluem para categorias analíticas. Nessa abordagem a análise de conteúdo possibilita uma leitura profunda das comunicações ocorridas, indo além da leitura aparente.

Portanto, o estabelecimento das categorias a serem utilizadas desta pesquisa na análise de conteúdo dos livros ocorreu a partir do levantamento de referenciais teóricos de acessibilidade em Libras e Educação dos Surdos, de trabalhos que realizaram análise de livros didáticos e dos critérios de avaliação do Guia do PNLD no que tange a acessibilidade (BRASIL, 2013).

Ressalta-se que a análise de conteúdo requer-se também no estabelecimento de categorizações em três polos cronológicos: pré-análise, em que o pesquisador escolhe e organiza o material a ser analisado; exploração do material, da qual o pesquisador faz inferências para a formulação de categorias de acordo com os objetivos da investigação; e interpretação dos resultados, quando o pesquisador volta aos marcos teóricos pertinentes para que os dados brutos sejam lidos de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 1977).

Contemplando-se com o ponto de vista de Oliveira (2003, p.4) ao determinar que,

[...] o momento da escolha dos critérios de classificação depende daquilo que se procura ou que se espera encontrar. O interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados.

Essa metodologia, segundo Oliveira et al. (2003), fornecerá meios para que a análise seja mais do que uma simples verificação do que está posto no conteúdo; fundamentando um tratamento dos dados que terá o objetivo de “categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 4).

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados uma vez que

[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Acentua-se que a análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação ocorre no momento que o pesquisador consolida, limita e interpreta o que foi dito pelas pessoas e, também, o que o pesquisador viu, leu e

entendeu, isto é, o processo de formação de significado. Portanto, observa-se que a análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

Enfim, a opção por esse método para a pesquisa se configurou pela possibilidade da sua compreensão crítica como um todo do nosso objeto de investigação na qual pode-se tratar e analisar as informações coletadas por meio dos discursos das políticas, das leis, dos projetos e no campo de pesquisa, observando e ponderando os significados das ações e contradições que se revelam em mensagens significativas. Neste estudo, a partir da obtenção dos dados, os casos “são compreendidos e descritos de maneira sistemática, de modo que atendam a sua função metodológica e respondam à sua função no contexto social” (FACHIN, 2006, p.45).

Desta forma, é possível fortalecer as análises de dados a partir dos resultados desta pesquisa que tem objetivo em analisar as propostas do PNLD no que tange a acessibilidade dos livros didáticos em Libras e suas repercussões de como as políticas de acessibilidade se estabelece nas escolas regulares onde recebem os estudantes Surdos. Bem como, a partir de trabalhos que discutem questões teórico-metodológicas da análise de políticas públicas e políticas educacionais. Foi tomada a análise de livros didáticos como instrumento para coleta de dados, neste estudo que foram percorridos nos seguintes procedimentos abaixo:

a) Escolha do material selecionado

O material didático escolhido para análise é composto de três coleções de livros didáticos para a Educação Básica, sendo todas as coleções contar com a disponibilização de CD/DVDS em LIBRAS selecionadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2005, disponibilizados pelas secretarias as escolas da rede estadual de ensino que tem estudantes surdos matriculados, proveniente de licitação anual de compra. Devido às diferentes organizações didáticas, o tema dos transgênicos é encontrado em diferentes volumes.

As coleções analisadas foram:

- Livro 1: Coleção Trocando Ideias – Alfabetização e Projetos, Editora Arara Azul publicado em papel pela Editora Scipione, volume 1, 2007;

- Livro 2: Coleção Pitanguá, Editora Arara Azul publicada em papel pela Editora Moderna, volume 1 a 20 (abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas matérias de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), 2007;
- Livro 3: Coleção Porta Abertas, Editora Arara Azul publicada em papel pela Editora FTD, volume 1 e 2 (abrangendo as duas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas matérias de Alfabetização e Letramento Linguística), 2010;

b) Descrição do Livro Didático Português/Libras

O Livro Didático Digital em Libras, material implantado no PNLD a partir do ano 2007, surgiu como recurso pedagógico para auxiliar o professor que atua com os estudantes Surdos no ensino das suas diversas disciplinas que fazem parte da matriz curricular do ensino fundamental, voltada inicialmente às séries iniciais.

Retomando um pouco da história acerca de como se originou o Livro didático acessível em Libras, apresento aqui os pontos mais objetivos, o mesmo aconteceu após o projeto de produção de Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português, no suporte livro com CD-ROM, sendo testados, analisados e, posteriormente, aprovado pelos professores, técnicos e estudantes Surdos por meio do financiamento da FAPERJ, por meio do edital de Tecnologia na Pequena Empresa (TPE) de 2002. O projeto foi desenvolvido durante três anos com parceria da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com apoio do Ministério da Cultura e da Secretaria de Educação Especial do MEC, com patrocínio por meio da empresa IBM por meio da Lei Rouanet. Durante sua execução, foi criado um ambiente para fórum de discussões em que os professores de vários estados puderam avaliar CDs e enviar suas sugestões e críticas, uma vez que se tratava de um projeto experimental e inédito de adaptação de textos literários para a Libras.

Diante do retorno positivo acerca do projeto acabou gerando a eles um convite para apresentar à SEESP/MEC, o projeto-piloto que estavam elaborando, o **Livro Didático Digital Em Libras**, finalizados em 2006. Além deste foram confeccionados os 15 mil kits com os dez títulos já publicados da Coleção *Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-ROM* para distribuição pelo PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) para mais de 8.000 escolas da rede pública, beneficiando 36.616

surdos de todo o Brasil, totalizando um investimento de 660 mil reais por meio da verba do PNBE (RAMOS, 2013).



Figura 1: Capas da Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-ROM (Fonte: <<http://www.editoraararazul.com.br>>. Acesso em 30 nov. 2017)

Complementando os dados sobre o processo do projeto, de acordo com Ramos (2013), a criação desse material didático de Libras, iniciou-se depois de inúmeros trabalhos de produção de materiais em Libras o que, posteriormente, mais precisamente em 2005, surgiu a apresentação de um projeto piloto desta língua, desenvolvido por dois anos pela Editora Arara Azul e lançado em Março de 2007 pela SEESP/ MEC, do primeiro livro didático digital bilíngue, visto como pioneiro por constar duas modalidades simultânea, a língua escrita (Língua Portuguesa) e língua de sinais (Libras), nomeado em *Trocando ideias: Alfabetização e projetos*, da editora Scipione inserido nas compras de aquisição do PNLD 2008, com distribuição gratuita para mais de 20 mil alunos Surdos das classes de alfabetização em todo o país.

Não há registro de uso do livro didático digital em Libras (CD-ROM), apesar de identificado como recurso destinado ao atendimento de alunos Surdos inseridos no sistema público estadual de ensino, não é encontrado normalmente nos laboratórios, salas de aula e/ou outros ambientes escolares, devido ao fato da estrutura que a escola se encontra não atende a reorganização, se apresenta como um recurso obsoleto guardado na biblioteca ali existente. Portanto, o projeto não foi fundamentado aos estudantes Surdos durante o ensino, neste período, que o material foi distribuído.

Em seguida, no mesmo ano, foi desenvolvida a proposta de um livro didático digital em Libras e, esta foi, assim o primeiro livro, submetida em parceria com a Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC para a edição de “20 volumes da Coleção *Pitangá*, editada anteriormente, somente em Português escrito impreso pela Editora

Moderna. Composta por livros de 1^a a 4^a série²⁹, abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, para, posteriormente, serem traduzidos em Libras. Esse trabalho durou quase dois anos e contou com a participação de 24 profissionais Surdos e ouvintes dos estados do Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Também incluídos na aquisição do PNLD/2008, a entrega nas escolas ocorreu apenas em 2009, quando a produção foi finalizada.

Neste mesmo período, de acordo com o relatório do FNDE, não foram selecionados a Coleção do Livro Pitangá as escolas, portanto, o que adianta distribuir a mesma coleção deste, com acessibilidade em Libras aos estudantes Surdos, se o mesmo não será trabalhado na sala de aula. Diante deste observamos que nada foi favorecido no ensino aprendizagem destes estudantes.

Dando continuidade ao projeto, em 2011 foram adaptados quatro volumes da *Coleção Porta Aberta* da editora FTD, com obras de 1º e 2º ano nas disciplinas de português e matemática. No mesmo ano, foram adquiridos pelo MEC 11 mil exemplares do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue*, pela EDUSP sendo distribuídos pelas escolas com estudantes Surdos matriculados. (RAMOS, 2013; BRASIL, 2015). Na prática, foram tratados como um recurso obsoleto, guardado na biblioteca ali existente em alguns momentos utilizados no AEE, pelos profissionais na tentativa de promover o desenvolvimento dos alunos.

O investimento na produção de obras em Libras é bastante dispendioso e depende de profissionais especializados. Ao realizar a produção do vídeo em Libras, é necessário contratar uma equipe entre eles: interprete de Libras para fazer a tradução, professor especializado para consultoria e um técnico para montagem de CD. Esses procedimentos não fazem parte do dia a dia das editoras, o que representou um custo extra àquelas que compõem normalmente a edição de um livro. Por isso, o prazo para inscrição das obras fora ampliado pelo FNDE/MEC, de 60 dias para 83 dias, atendendo aos pedidos dos editores, a fim de que eles pudessem produzir os modelos para inscrição. Outro dado importante foi a participação de empresas que não são do ramo editorial, mas atuam como ONGs, com trabalho voltado à inclusão como ocorreu a participação da FENEIS no projeto.

²⁹ Nova nomenclatura passa a ser adotada pelo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2005) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf

A coleção do Livro Didático do Projeto Pitanguá, da Editora Arara Azul, se estrutura uniformemente em nove unidades. Cada uma se organiza em duas partes e subdivide-se em seções.

Além do livro impresso há o encaixe de CD para manuseio de consulta e leitura em conjunto com o livro impresso, os CDs possuem a mesma organização do livro impresso, inclusive a paginação, as imagens e textos. A diferença se encontra ao final de cada frase escrita, pois este possui um link que ao acionar aparece uma janela e um vídeo com um intérprete que traduz toda a frase escrita em Português para a Libras. O manuseio do livro no formato CD-ROM ocorre de forma simples e todos os comandos, por exemplo, como mudar de página, unidade, sair e visualizar a tradução em Libras é feita através de links acionados diretamente na tela do computador.

A equipe Arara Azul buscou duas estratégias para tentar minimizar no trabalho de tradução, da Coleção Pitanguá produzimos com quatro equipes dos estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, estabelecendo um diálogo entre todos os participantes (através do Supervisor de Libras, que acompanhava todas as gravações e a criação de um E-Group/Grupo de Discussão na WEB). Na tradução da Coleção Porta Aberta, mesmo trabalhando com duas equipes exclusivamente de profissionais do Rio de Janeiro, buscou-se uma parceria com uma profissional (ILS) que atua em diversas funções no Curso de Letras/Libras da UFSC, além de implantar um Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativa (com possibilidade de mensagens em vídeo) para discussão terminológica e outras, tentando trazer para a Equipe Arara Azul a vivência dos estudantes Surdos e ouvintes que compartilham daquela determinada instituição. Sem dúvida ainda não estavam preparados para lidar com a ferramenta proposta e os resultados de sua utilização foram muito abaixo do esperado.

Depois do projeto da editora Arara Azul não houve mais nenhuma que promovesse a ampliação de novas produções de livros didáticos para Surdos de 1º ao 5º ano, e para os alunos de 6º ao 9º, ensino médio e educação de jovens e adultos pelos seguintes fatores: destaca-se a presença de uma crítica a esse material didático, apresentada pelos professores do INES, sendo o instituto um órgão do MEC e centro de referência nacional na área da educação de Surdos, não foram consultados e/ou participaram do processo de produção. Relataram que apenas receberam os livros para avaliação, uma vez que as obras já haviam sido distribuídas nas escolas.

Por um lado, sem dúvida, a produção desses livros didáticos digitais bilingues representa um avanço na acessibilidade de leitura dos alunos Surdos e de seu processo de escolarização.



Figura 2: DVDs dos livros didáticos em Libras e telas do livro didático de Português (1ª série) da *Coleção Pitangüá*. Ao lado de cada frase há ícone que, ao ser clicado abre a janela de vídeo com o interprete de Libras (Fonte: <<http://www.editoraararaazul.com.br>>. Acesso em 30 nov 2017)

c) Estabelecimento das categorias de análise

O Programa Nacional do Livro Didático disponibiliza aos professores e gestores das escolas atendidas pelo programa um guia que é um documento que poderá auxiliar na escolha da obra. O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013) contém uma introdução dos critérios que foram avaliados nas obras, os pré-requisitos obrigatórios para que uma coleção de livros pudesse ser avaliada e um resumo das resenhas realizadas pelos avaliadores.

O papel principal do Guia é apresenta “as principais características das coleções aprovadas, por meio das resenhas que o compõem”. Ao expor os critérios de avaliação que orientam o Programa Nacional do Livro Didático, bem como, as ideias sobre as novas diretrizes curriculares que orientam a educação dos estudantes Surdos e a formação de professores (BRASIL, 2014, p.8).

O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013) sustenta que a avaliação não ignorou a realidade da educação básica na sociedade contemporânea, ou seja, teria considerado as demandas atuais da educação, dando atenção as rápidas mudanças que ocorrem na ciência e tecnologia, na cultura e artes e no trabalho.

Segundo o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013, p. 15), alguns critérios de avaliação do material são:

- Utiliza a contextualização e a interdisciplinaridade como premissas básicas para a organização didático-pedagógica dos assuntos e o desenvolvimento das atividades;

- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- Desenvolve os conteúdos e apresenta as atividades de forma contextualizada, considerando tanto a dimensão histórica da produção do conhecimento quanto a dimensão vivencial dos estudantes, no que se refere à preparação para a vida e para o mundo do trabalho.

Foram estabelecidas, a partir dos critérios do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013) e do referencial teórico apresentado, porém, antes de apresentá-los os critérios, ressalta-se que não foram consultados o Guia específico a estudantes Surdos, pois não PNLD para analisar tal critério. Portanto, a partir se deste incluímos os critérios exploradas pela literatura especializada de acessibilidade em Libras na Educação dos Surdos discutidos no decorrer deste estudo dentre eles: arquitetônica, conceitual, pedagógica, atitudinal e linguística, porém na análise selecionamos apenas as três categorias de acessibilidade que melhor se correlaciona ao objetivo da metodologia adotada, a análise de Livros Didáticos, dentre eles foram selecionados as seguintes categorias de acessibilidade: conceitual, pedagógica e linguística com 12 questões sendo divididos em 04 questões para cada acessibilidade a serem usados como base de análise nas coleções dos livros didáticos selecionados, a saber:

a) Acessibilidade Conceitual

1. *O material contém nomenclaturas que contextualize as pessoas surdas e seus contextos?*

Descrição: Esta categoria registra se estão incluídos nos materiais dos textos as nomenclaturas que contextualizem as pessoas Surdas e seus contextos para que todos os estudantes e professores possam relacionar a Surdez com a deficiência, como também, a Libras como língua ou linguagem, cultura e outros contextos.

2. *O material apresenta um manual de orientação ao professor acerca da construção do conhecimento sobre os estudantes Surdos, seus processos históricos e fundamentos da educação dos Surdos?*

Descrição: Esta categoria registra-se são comentados fatos históricos acerca de produção, distribuição, pesquisas ou legislação que possam contribuir com a compreensão do tema pelo estudante e com a compreensão de como esse conhecimento foi desenvolvido.

3. *O material apresenta a estrutura e termos coerentes aos estudantes Surdos nas orientações e atividades e questões?*

Descrição: Esta categoria verifica-se são utilizados termos nos contextos coerentes aos estudantes Surdos como, por exemplo, ao solicitar uma atividade de identificar o som da palavra ou de pedir para ouvir uma música para apresentar oralmente dentre outras se o mesmo não tem percepção auditiva.

4. *O material explora os termos conceituais referentes a cultura e identidade Surda aos alunos e professores?*

Descrição: Esta categoria tem por fim verificar se há trabalho conceitual acerca da cultura e identidade Surda para promover conhecimento, como também, a conscientização dos estudantes e professores que estão inseridos numa educação inclusiva e tem contato direto com os estudantes Surdos.

b) Acessibilidade Pedagógica

1. *O material apresenta aspecto lexical e gramatical de forma clara e entendida para os estudantes surdos? **

Descrição: Esta categoria registra se são estruturados os aspectos lexicais e gramaticais utilizando-se do português como segunda língua, tanto nos textos quando nas atividades propostas dentro do material.

2. *O material trabalha com a Leitura e produção textual em LP2?*

Descrição: Esta categoria verifica se o material apresenta os textos de leitura e produção textual atentando-se na LP2 aos estudantes Surdos, como também, se o mesmo assegura esta possibilidade aos estudantes Surdos de desenvolver a leitura e escrita.

3. *O material explora os elementos e contextualização visual nos textos, atividades e outros?*

Descrição: Esta categoria visa averiguar se há estímulo de uso visual (desenhos, imagens, fotos, gráficos, outros) dentro dos materiais que tem por vista proporcionar aos estudantes Surdos informação mais clara e detalhada através da contextualização visual.

4. *O material apresenta uma proposta de metodologia de ensino com didática adequada para os estudantes Surdos?*

Descrição: Esta categoria verifica se o material foi ajustado em uma metodologia de ensino aos estudantes Surdos trabalhando com as didáticas de atividades, textos, jogos e outros numa perspectiva de ensino bilíngue.

c) Acessibilidade Linguística

1. *O material utiliza o uso da linguagem nos textos, atividades e outras em PL2 aos estudantes Surdos?*

Descrição: Esta categoria visa averiguar de que forma são utilizados a linguagem no material se o mesmo é adaptado para uma linguagem compatível ao público destinado que é aos estudantes Surdos que tem o português como segunda língua.

2. *O material apresenta os conteúdos por meio das especificidades linguísticas compatível com a estrutura gramatical da Libras?*

Descrição: Esta categoria registra se os materiais, que tem o CD/DVD em Libras, são aplicados numa estrutura gramatical da Libras com seu toque pedagógico bilíngue aos estudantes Surdos ou se o mesmo material apresenta apenas a tradução literal.

3. *O material assegura a realização das atividades e avaliação propostos em Libras?*

Descrição: Esta categoria procura analisar se o material assegura a participação e realização dos estudantes Surdos em Libras nas atividades propostas em sala de aula, como por exemplo, leitura e apresentação para a turma poder ser feito em Libras.

4. *O material instiga o uso e difusão da Libras nos conteúdos de ensino?*

Descrição: Esta categoria procura registrar se há orientação de atividades, questões, trabalhos de pesquisas, sugestão de leituras e outros referentes a Libras e seus contextos para que os estudantes e professores possam explorar a temática fora do material trabalhado na sala de aula.

A análise foi realizada separadamente em cada coleção em cada abordagem sobre as acessibilidades – denominada ‘ausente, presente, presente insatisfatória’ nas tabelas com os resultados das análises de cada um dos livros. A determinação de variáveis para a análise de conteúdo sob cada uma das três, agrupamentos de acessibilidade com suas doze categorias formuladas beneficiou-se do conhecimento trazido pela literatura especializada que foi revisada na seção 4. Capítulo III deste trabalho. Para cada uma das categorias, foi registrado se o critério descrito marcado com um (X) na abordagem da acessibilidade e na categoria correspondente de acessibilidade de cada um das três coleções de livros didáticos analisados.

c) Coleta de dados

Após a pesquisa bibliográfica, segue a coleta de dados, que deve ser constantemente relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, pois conforme

Cervo (apud LAKATOS; MARCONI, 2007) “os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de análise de livros tendo por objetivo de desenvolver uma metodologia de análise e estabelecer parâmetros de comparação entre as obras didáticas. Os quesitos tiveram referência inicial dos trabalhos de LAKATOS e MARCONI (1985); LUDKE e ANDRÉ (1986); ZORZI (2006), SONZA (2007) e SOUZA (2010), e na análise de Livros Didáticos baseamos no modelo de CHAACHOUA E COMITI (2010) por serem trabalhos apoiados em acessibilidade em Livros didáticos em Libras. Além dessas referências, também foram considerados os pressupostos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que tange a acessibilidade do ano de 2012.

d) Análise de dados

A análise de dados é um importante para caminho da pesquisa, pois a opção teórico-metodológica do pesquisador define o trabalho a ser realizado. Assim, Minayo (1996) aponta para três grandes tendências que orientam a análise de dados qualitativos: a análise de conteúdo, a análise de discurso e a hermenêutica dialética.

Esta pesquisa se utilizará de Análise de Conteúdo como quantitativos em uma tabela para ser agrupados com a descrição dos resultados em uma abordagem qualitativa onde utilizei os livros didáticos selecionados que debatam com a discussão desta pesquisa para obter dados e informações. Assim, para não incorrer em riscos, organizamos os dados da análise de livros didáticos, por categorias e coleção específicos, para posterior, buscar tecer uma análise comparativa entre os mesmos, conforme será apresentado a seguir.

5.3 Análise e discussão dos Livros Didáticos

Apresentaremos a seguir os dados oriundos da análise da amostra de livros selecionados. Observa-se que, na metodologia de análise adotada, a cada livro analisado é feito o preenchimento de tabelas com os quesitos propostos para a existência de acessibilidade nos Livros Didáticos, selecionamos apenas os três que se encaixam nos objetivos de análise dos Livros Didáticos, dentre eles: conceitual, pedagógica e linguística. São acrescentados ainda observações e discussões teóricas sobre cada coleção.

Tabela 1: Resultado da avaliação por categorias de análise de conteúdo da abordagem sobre Coleção Trocando Idéias

<i>Categoria/Critério</i>		<i>Abordagem</i>		
		<i>Ausente</i>	<i>Presente</i>	<i>Presente insatisfatória</i>
Acessibilidade Conceitual				
1	<i>O material contém nomenclaturas que contextualize as pessoas surdas e seus contextos?</i>	X		
2	<i>O material apresenta orientação ao professor acerca da construção do conhecimento sobre os estudantes surdos, seus processos históricos e fundamentos da educação dos surdos?</i>	X		
3	<i>O material apresenta a estrutura e termos coerentes aos estudantes surdos nas orientações e atividades e questões?</i>	X		
4	<i>O material explora os termos conceituais referentes a cultura e identidade surda aos alunos e professores?</i>	X		
Acessibilidade Pedagógica				
1	<i>O material apresenta aspecto lexical e gramatical de forma clara e entendida para os estudantes Surdos?</i>			X
2	<i>O material trabalha com a Leitura e produção textual em LP2?</i>	X		
3	<i>O material explora os elementos e contextualização visual nos textos, atividades e outros?</i>			X
4	<i>O material apresenta uma proposta de metodologia de ensino com didática adequada para os estudantes surdos?</i>	X		
Acessibilidade Linguística				
1	<i>O material utiliza o uso da linguagem nos textos, atividades e outras em PL2 aos estudantes surdos?</i>	X		
2	<i>O material apresenta os conteúdos através das especificidades linguísticas compatível com a estrutura gramatical da Libras?</i>	X		
3	<i>O material assegura a realização das atividades e avaliação propostos em Libras?</i>			X
4	<i>O material instiga o uso e difusão da Libras nos conteúdos de ensino?</i>	X		

A tabela 1 nos apresenta o resultado de análise bastante desgastante com seus dados ausentes acerca do material de Livro Didático da Coleção Trocando ideias, pois como se observa na tabela que todas as categorias e os critérios de acessibilidade conceitual se encontram, basicamente, ausentes no material o que decai a sua importância, no material que é agravada ainda mais na prática, pois conforme segundo Tardif (2010) no início da profissão, os professores são mergulhados na prática, nos

conflitos de condições reais de ensino e de aprendizagem do objeto que pretendem ensinar, nesse caso os estudantes Surdos.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2010, p. 53).

Para o professor é necessário muito estudo, a busca por uma melhor compreensão do conceito ao se trabalhar com os alunos, isto nos reporta a relação entre conteúdo e método (FONTANA, 1996). A forma de organização pedagógica dentro de “uma perspectiva histórico-crítica requer uma sólida *formação conceitual do professor nas áreas que se propõe ensinar*, formação didática e compreensão das estratégias de aprendizagem e de como os alunos apreendem novos conceitos” (idem, 1996. Grifo meu).

Partindo-se deste, verifica se que é fundamental que os livros didáticos promovam os conhecimentos e noções conceituais aos profissionais que atuam e/ou atuarão com os estudantes Surdos. Que o mesmo sejam estendidas, também aos demais estudantes, a fim de promover melhor compreensão acerca da diferença existente tanto na sala de aula como na sociedade.

A mesma situação crítica se encontra também nas categorias e critérios da acessibilidade linguística. Em nenhuma parte o material apresenta a estrutura, conteúdos, atividades dentre outros por meio da estrutura gramatical da Libras no livro didático na qual cito um exemplo de recorte do material reproduzida nas figuras 01 e 02 abaixo onde nos estímulos de atividades lúdicas a se realizar são focados nos cantos e entonação de voz – a língua oral.

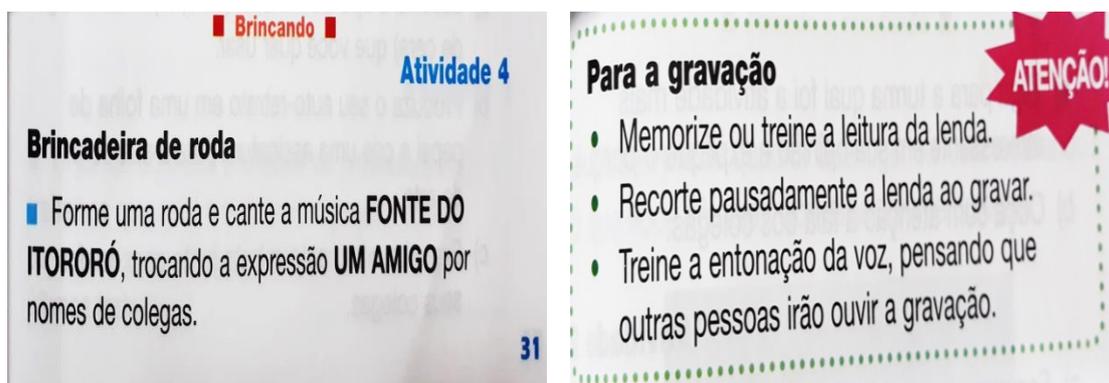


Figura 01 e 02: Recorte de atividade do livro Trocando Idéias, Volume 1, 2004, p.147 e 17

Nas atividades acima apresenta-se o levantamento de questão sobre música e expressões que rimem os nomes de colegas. A segunda questão pede para que o estudante “treine a entonação de voz” e pensassem que outras pessoas irão “ouvir”, contextualizando-se a questão trabalhada na coleção com a reflexão da Miriam Lemle (1988) sobre as “complicadas relações entre sons e letras” aos estudantes Surdos, pois o mesmo é voltado em aspectos fonéticos, morfológicos e sociais que exige a capacidade de percepção oral e auditiva dos estudantes, conseqüentemente, essa questão mostra-se improdutiva em uma sala de aula mista, pois a forma como o Surdo lida com o som é completamente diferente da forma como o ouvinte lida com o mesmo, logo esse tipo de atividade exclui os estudantes Surdos.

Apesar da análise afirmar que a tradução disponibilizada em CD/DVD segue na estrutura e organização da Libras de forma coesa e clara no entendimento, se encontra insuficiente pois a interpretação é deturpada sobre os conteúdos de atividades que trabalham com vocabulários e expressões próprias da Língua oral. Torna-se evidente a transposição de uma língua para outra para apresentar uma atividade acessível ao estudante Surdo.

No que tange a acessibilidade pedagógica analisada neste material, o mesmo nos apresenta bons resultados onde verifica-se que em umas das suas categorias e critérios existentes se encontram ausentes (o material trabalha com a Leitura e produção textual em LP2 e uma proposta de metodologia de ensino com didática adequada para os estudantes Surdos) e outra no que tange acerca do material apresentar aspecto lexical e gramatical de forma clara e entendida para os estudantes Surdos, como também, se os mesmos explora os elementos e contextualização visual nos textos, atividades e outros se encontram presentes neste material analisado. Porém é aplicada de forma insignificativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, apesar de

algumas destas atividades apresentarem elementos visuais com desenhos, gravuras e quadros, porém é superficial por enfatizar muitas atividades e questões que abordem a sonorização como se observa nos recorte reproduzida das figuras 03 e 04 abaixo.

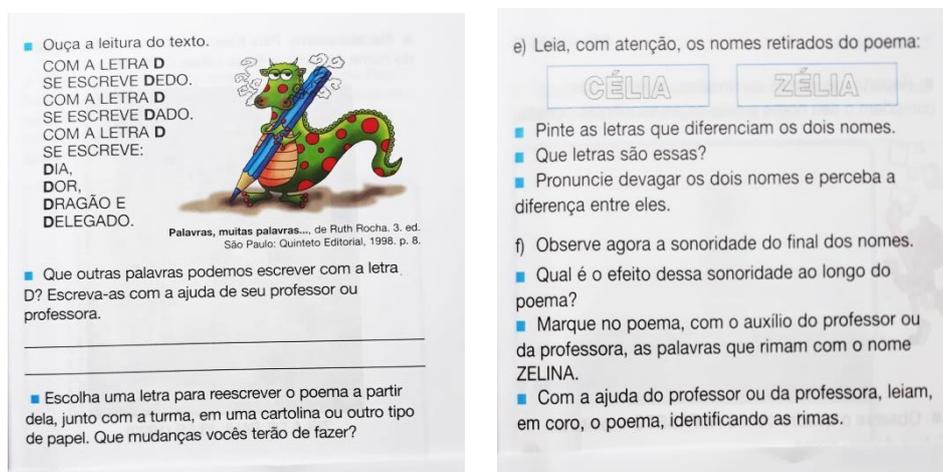


Figura 03 e 04: Recorte de atividade do livro Trocando Idéias, Volume 1, 2004, p.25 e 31

Observa-se que, na figura 03 e 04, as atividades do livro Trocando Ideias trabalham basicamente com a percepção de sons, poemas, rimas e dentre outras, o que vai em contramão a perspectiva de ensino bilíngue adequadas aos estudantes Surdos. Conforme observa Fernandez (2006), ao afirmar que as atividades trabalhadas com rimas e poemas contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos Surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons. Se os Surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções, perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade.

Portanto, o material deve se adequar, visando proporcionar ao Surdo um ensino de atividade bilíngue que o conduza a aquisição da Língua de Sinais (L1) e a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2), aprendendo sobre ela por meio da sua própria língua. Nessa perspectiva, proporciona-se mais espaços de leitura na busca de despertar o interesse dos estudantes Surdos por ela. Busca desenvolver a competência na leitura e na escrita, visando sua utilização nas práticas sociais.

Além destas atividades, o material apresenta de maneira superficial, principalmente, no início do livro didático as atividades com seus pequenos elementos e contextualização visual que vai se esvaziando com o decorrer do material, como se observa no recorte do material reproduzida na figura 05 com tem uso visual

diferentemente da figura 06 que pouco apresenta o elemento visual conforme se observa abaixo:

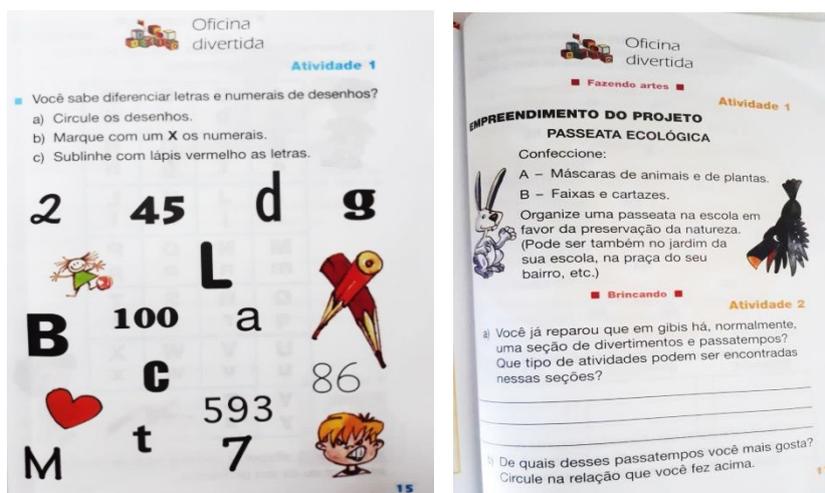


Figura 05 e 06: Recorte de atividade do livro Trocando Idéias, Volume 1, 2004, p.15 e 175

Baseados na afirmação de Marcuschi (2000) sobre os textos escritos “não se circunscreve-se apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, ícones do computador e grafismos de todo o tipo)” (MARCUSCHI, 2000, p. 49 apud GRIBL), é que consideramos a existência de relação entre os diferentes gêneros textuais tomados como práticas socialmente construídas que visam, além de outros aspectos, comunicar.

Contextualizando, verifica-se que os poucos elementos e a contextualização visual que se encontram existente no material Trocando Ideias segue na adequação da orientação de ensino de Alfabetização e Letramento, nada se condiz de que o material tem sido adequados para trabalhar com os estudantes Surdos, pois podemos, dizer que a imagem, nesse contexto, é usada no sentido estritamente ilustrativo, em que seu uso se justifica, conforme o próprio título da seção exibe: como um pretexto, para inserção do texto escrito que virá em seguida para ser lido. Em outras palavras, o texto visual (em que a maior parte da mensagem é expressa ou entendida a partir da imagem), parece não ser considerado como um texto a ser lido, servindo apenas para ilustrar o conteúdo que se quer que o estudante apreenda.

Esta determinação tanto serve para estudantes ouvintes como também para os Surdos, pois conforme afirma Kress (apud Kleimam, 2008) ao verificar se que um ensino que se pauta isoladamente, ou apenas, na linguagem escrita já não é suficiente para uma educação, que pretende dialogar com as novas formas de aprender, de ensinar, novos perfis dos estudantes e dos professores, ou seja, dos “novos” sujeitos escolares. Nesse sentido, o letramento visual refere-se “a habilidade de interpretar a informação

visualmente apresentada baseando-se na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura”. (Kress, apud Kleimam, 2008).

Tabela 2: Resultado da avaliação por categorias de análise de conteúdo da abordagem sobre Coleção Pitângua

<i>Categoria/Critério</i>		<i>Abordagem</i>		
		<i>Ausente</i>	<i>Presente</i>	<i>Presente insatisfatória</i>
Acessibilidade Conceitual				
1	<i>O material contém nomenclaturas que contextualize as pessoas surdas e seus contextos?</i>	X		
2	<i>O material apresenta orientação ao professor acerca da construção do conhecimento sobre os estudantes surdos, seus processos históricos e fundamentos da educação dos surdos?</i>	X		
3	<i>O material apresenta a estrutura e termos coerentes aos estudantes surdos nas orientações e atividades e questões?</i>	X		
4	<i>O material explora os termos conceituais referentes a cultura e identidade surda aos alunos e professores?</i>	X		
Acessibilidade Pedagógica				
1	<i>O material apresenta aspecto lexical e gramatical de forma clara e entendida para os estudantes surdos?</i>			X
2	<i>O material trabalha com a Leitura e produção textual em LP2?</i>	X		
3	<i>O material explora os elementos e contextualização visual nos textos, atividades e outros?</i>		X	
4	<i>O material apresenta uma proposta de metodologia de ensino com didática adequada para os estudantes surdos?</i>	X		
Acessibilidade Linguística				
1	<i>O material utiliza o uso da linguagem nos textos, atividades e outras em PL2 aos estudantes surdos?</i>	X		
2	<i>O material apresenta os conteúdos através das especificidades linguísticas compatível com a estrutura gramatical da Libras?</i>			X
3	<i>O material assegura a realização das atividades e avaliação propostos em Libras?</i>	X		
4	<i>O material instiga o uso e difusão da Libras nos conteúdos de ensino?</i>	X		

A Tabela 2 que analisa as categorias sobre a Coleção Pitangá nos apresenta resultados semelhantes ao da Coleção Trocando Ideias tanto na acessibilidade

conceitual quando a acessibilidade linguística que se encontram todas as suas categorias ausentes no material analisado no livro didático de todas as séries, do 1º a 4º ano.

O mesmo dado da tabela nos mostra que não há acessibilidade conceitual em todo o material do 1º a 4º ano. Que não trabalha com as nomenclaturas que contextualize as pessoas Surdas e seus contextos. Além disso, não oferece algum tipo de suporte de orientação ao professor acerca da construção do conhecimento sobre os estudantes Surdos, seus processos históricos e fundamentos da educação dos Surdos. Não somente isso, explora os termos conceituais referentes a cultura e identidade Surda aos estudantes (Surdos e ouvintes) e professores para trabalhar em sala de aula os conteúdos de ensino que aborde sobre a diversidade, cultura, história correlacionadas com a comunidade Surda e dentre outras conforme se ver em alguns recortes reproduzidas das figuras 07,08 e 09 abaixo:

SUMÁRIO	
A organização do livro	4
Bloco 1 Lugar de diferentes povos e culturas	6
Unidade 1 A contribuição portuguesa	8
Unidade 2 Os índios chegaram primeiro	24
Unidade 3 Da África para o Brasil	44
■ Projeto em equipe Distribuir fontes históricas em linhas do tempo	66
Bloco 2 Migrações dos séculos XIX e XX	68
Unidade 4 Novas influências: italianos e alemães	70
Unidade 5 O povo do sol nascente: os japoneses	86
Unidade 6 Para lá e para cá: os migrantes	100
■ Projeto em equipe Um livro de receitas	112
Bloco 3 Personagens da nossa história	116
Unidade 7 Zumbi e a luta pela liberdade	118
Unidade 8 Chiquinha Gonzaga e a paixão pela música	132
Unidade 9 Chico Mendes e a defesa da Amazônia	146
■ Projeto em equipe Painel de personagens do nosso tempo	160
Sugestões de leitura	162
Bibliografia	167

SUMÁRIO	
A organização do livro	4
Bloco 1 O Brasil colonial	6
Unidade 1 O início da colonização portuguesa na América	8
Unidade 2 A mineração no Brasil colonial	28
Unidade 3 Brasil: de colônia a monarquia independente	44
■ Projeto em equipe Um retrato do Brasil colonial	64
Bloco 2 Brasil: do Segundo Império até 1930	66
Unidade 4 O Segundo Império	68
Unidade 5 Da monarquia à república	86
Unidade 6 Movimentos no campo e nas cidades	102
■ Projeto em equipe Encenação teatral de um século de história do Brasil	116
Bloco 3 O Brasil a caminho do terceiro milênio	118
Unidade 7 O longo governo Vargas	120
Unidade 8 Entre duas ditaduras	134
Unidade 9 O Brasil da virada do século	150
■ Projeto em equipe Um álbum da história do Brasil	164
Sugestões de leitura	166
Bibliografia	168

SUMÁRIO	
A organização do livro	4
Bloco 1 Cidades do Brasil	6
Unidade 1 Salvador de todos os santos e culturas	8
Unidade 2 Rio de Janeiro, uma cidade de contrastes	22
Unidade 3 Brasília: cidade do poder	38
■ Revista de História A maior cidade do Brasil	50
Pelos caminhos de São Paulo	52
A cidade de todos os povos	54
Bloco 2 Ligando o território	56
Unidade 4 Sobre quatro rodas	58
Unidade 5 Sobre trilhos	70
Unidade 6 Animais e embarcações	84
■ Revista de História Da Itália para o Brasil	102
O primeiro aviador da história	104
Bloco 3 Pelos campos do Brasil	106
Unidade 7 Senhores da terra: os povos indígenas	108
Unidade 8 A agricultura brasileira	122
Unidade 9 A pecuária brasileira	134
■ Revista de História Um produto bem conhecido	144
A grande propriedade: o fim da floresta?	146
Sugestões de leitura	148
Bibliografia	152

Figura 07, 08 e 09: Recorte de atividade do livro Coleção Pitaguá, História - Volume 3, 2005, p.3

Na figura acima apresenta os sumários dos livros de Histórias da Coleção Pitaguá. Podemos observar que em nenhuma deles tem no currículo de ensino que explore a discussão sobre a diversidade, impossibilitando promover conhecimento e informação acerca do tema que se torna inviável a política da educação inclusiva adotada atualmente pois o material analisado não apresenta um currículo que contextualize e atenda a diversidade seja ele em raça, crenças, deficiências e outras.

Segundo Lunardi (1998, p. 56) afirma que ao “centralizar o currículo na diferença da surdez enquanto uma identificação social como semelhante aos que ouvem, e numa modalidade de comunicação que privilegia a oralidade, nega aos sujeitos surdos

o acesso aos conteúdos curriculares”. Portanto, devemos descolonizar a educação ouvintista como Silva (1996, p.207) “uma estratégia de descolonização do currículo supre, evidentemente, o projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados”.

Partindo-se da reflexão do Jokinen (1999, p.126) de que:

[...] a criança surda tem o direito de ser como ela é. Este é um dos mais básicos direitos humanos. Ninguém tem o direito de negligenciar isto. Os outros possuem a responsabilidade de dar-lhe condições de vida onde ela possa crescer e desenvolver a maneira que È melhor para si em seus próprios termos.

Porém, diante do meu estudo mostram que existe mesmo, muito pouco, escrito sobre o ensino de conteúdo, que se adeque no currículo na educação de Surdos. Conforme Lunardi (1998, p. 70),

[...] é necessário que o currículo possa ser visto como um espaço privilegiado de relações de poder. Essas relações não se processam simplesmente através de formas homogêneas, repressivas, proibitivas; elas também se dão de formas “benéficas”, ou seja, heterogêneas, produtivas, provocativas. Portanto, analisar o currículo envolvido pelas relações de poder significa trazer esta discussão para o campo da educação, mais precisamente para o projeto educacional crítico.

Contudo Quadros (1997, p. 82) nos traz o exemplo de ensino da Língua materna na escola de surdos na Dinamarca, “partindo da suposição de que as crianças já dominem a Língua de sinais ao ingressarem na escola”. E acrescenta: “a disciplina de DSL [Língua de Sinais Dinamarquesa] visa proporcionar o estudo da gramática da Língua e a discussão sobre valores, história e cultura surda”.

Ressalta-se que este currículo está profundamente relacionado com a Perspectiva Surda, a cultura Surda e seu empoderamento. sendo um currículo pensado a partir das características da comunidade Surda, sem ser apenas adaptação ou cópia de assuntos, sem discutir a necessidade ou significado conforme contempla Silva e Moreira (1995, p.86):

[...] o currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento

de materiais, as práticas de avaliação, etc. (Gimeno, 1991; Cornbleth, 1990; Grundy, 1991). A alteração ou permanência desses processos É que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente.

Ao analisar no material acerca das atividades trabalhadas observa-se o equívoco nos termos utilizados nas questões, além de limitar o uso linguístico dos estudantes Surdos. A maioria das atividades é voltada na oralidade, conforme se apresenta no recorte reproduzida da figura 10 sobre um trabalho em grupo que tem o tema de Rádio, na qual a instrução orienta que os estudantes faz-se o uso da cortina pois os “ouvintes” não podem ver quem fala Esta atividade exclui totalmente a participação dos estudantes Surdos segundo Capovilla (2002) e Fernandes (2006), e é preciso que as atividades apresentem elementos que possibilitem os estudantes Surdos reconhecerem a palavra por sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa que leve imediatamente a ser relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à estrutura sonora, utilizando a rota lexical e não a rota fonológica a fim de evitar a exclusão dos mesmos nas atividades propostos.

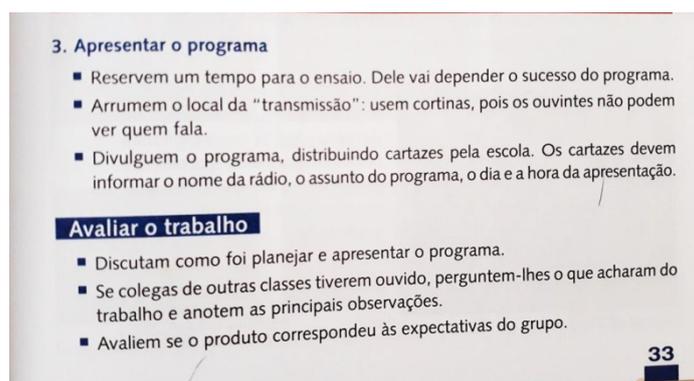


Figura 10: Recorte de atividade do livro Coleção Pitangua, Português - Volume 4, 2005, p.33

Dando a continuidade na análise deste material acerca da acessibilidade linguística, verificamos que o material de CD/DVD que tem o profissional designado pela editorial deve ser um excelente profissional com grande fluência. A grande questão é que não explora as especificidades linguísticas compatível com a estrutura gramatical da Libras que seja de fácil entendimento e contextualização aos estudantes Surdos, pois o vídeo é expressada como uma tradução sem adequação linguística de forma lúdica e pedagógica.

Ao analisar a atividade proposta no livro didático da coleção Pitangua, que é um poema de Vinícius de Moraes e se transformou em música a partir de uma melodia composta, percebe-se que há uma intenção de acessibilizar ao estudante surdo o

conteúdo em Libras. A Figura 11 e 12 nos mostra como tal atividade foi organizada no Livro.



Figura 11 e 12: Recorte de atividade do livro Coleção Pitangüá, Português, Volume 1, 2005, p.8

Os autores apresentam a atividade impressa com o uso do CD pelo qual o aluno teria acesso a Libras a cada vez que clicasse no ícone correspondente a uma televisão. A questão que se apresenta é que o estudante Surdo da 1ª série, em se tratando de turmas bilíngues e/ou mistas, teria dificuldade para realizar a atividade, visto que o material digital somente reproduz o material impresso, dando ênfase na oralidade do estudante ouvinte, fazendo relação com a palavra e som.

Além deste observa-se na figura que a tradução em Libras é feita por partes “expressa em cada linha separadamente”. O que torna inviável a sequência da contextualização do poema para melhor entendimento, o recomendado é que o estudante Surdo perceba o conteúdo como um todo e compreenda o signo linguístico para, posteriormente, perceber um conjunto de ações que o permitirão, nessa etapa da escolaridade, compreender o assunto proposto.

Contextualizando a discussão acerca da acessibilidade em Libras por meio digital Ramos (2000) idealizadora deste projeto afirma que

[...] sempre acreditamos que o material que produzimos fosse apenas mais uma ferramenta, considerando que o *Livro Digital* fosse apenas e simplesmente um *Livro* em uma mídia diferente. Porém, nos enganamos. É necessário repensar todo o histórico da educação de surdos, as questões específicas da cultura surda e, também, o relacionamento de surdos e ouvintes com o mundo digital.

A autora, em seu artigo sobre o trabalho de adaptação dos livros didáticos, expõe vários argumentos apresentados por professores quanto à dificuldade de operacionalidade do Livro Digital, bem como, não acredita que o estudante Surdo

pudesse, com autonomia, ter acesso aos conteúdos – por falta de equipamento nas escolas, pelos professores não saberem a Língua de Sinais e outros.

Enfatizam-se, nesse caso, os desacordos dos professores quanto ao uso do livro didático digital bilíngue. Contudo, depoimentos dos estudantes não são apresentados. Nesse sentido, apoia-se em Coscarelli (1996, p. 449):

[...] aquele que sabe ler tem abertas as portas do saber e da informação. Quem sabe ler pode facilmente desenvolver o hábito da aprendizagem autônoma ou semi-autônoma, isto é, pode aprender o que quiser por conta própria, sem depender de ninguém, e autonomia da aprendizagem, ao que tudo indica, é uma das grandes vantagens da multimídia educacional.

Configurando para a perspectiva da Surdez, aquele que sabe LS/LP, ou seja, o Surdo bilíngue, tem as portas abertas do saber e da informação. Coscarelli (1996) afirma que a leitura é entendida como um complexo processo de fazer inferência desde a percepção dos recursos imagéticos – gráficos – e pode-se acrescentar a ideia das composições estéticas de espaço, tanto para texto em LP como para texto em LS12 (p.450). O leitor do texto midiático precisa entender seus significados para além do que está visualmente na tela. Segundo a autora, a produção de inferências é de extrema importância para a compreensão do texto, é o processo pelo qual o leitor (ouvinte/Surdo) liga a informação textual a itens de seu conhecimento prévio e, assim, estabelece sua compreensão do texto.

Os dados que se apresenta na tabela 2 acerca da acessibilidade linguística é bastante preocupante para efetivar a qualidade do processo de escolarização dos surdos tanto no seu desenvolvimento quando o ensino aprendizagem dos estudantes Surdos, pois o seu acesso e garantia é essencial na formação dos mesmos. Como defende Goldfeld (1997), ao afirmar que a língua brasileira de sinais pode ser adquirida pela criança Surda espontaneamente por ser sua língua natural, evitando atrasos linguísticos e destaca a importância de todos os profissionais perceberem a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança Surda, uma vez que a língua sinalizada possibilita a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais, como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras.

De acordo com Botelho (2005), a língua de sinais é fundamental para o Surdo, já que lhe possibilita condições de pensar sem que necessite de fragmentos de uma língua oral. Se a língua de sinais for aprendida precocemente, a pessoa Surda produzirá um

melhor desempenho em todas as áreas acadêmicas, quando comparado a estudantes que não tiveram a língua de sinais em seus primeiros anos de vida.

Capovilla (2008) ainda reforça que a língua de sinais proporciona ao estudante Surdo um esforço cognitivo, tornando-se suficiente como meio principal de comunicação e aprendizagem. A língua falada é complexa e não pode ser transformada em simples gestos e transcrições visuais. A língua falada de um idioma e a língua de sinais correspondente têm estruturas diferentes. Quando o português falado é literalmente transformado em sinais, a estrutura da Libras é ignorada acontecendo um processo considerado pidgin, ou português sinalizado, que é a utilização de uma língua com a estrutura de outra. As línguas de sinais têm estrutura própria, sendo incorreto fazer os sinais em Libras seguindo a estrutura da Língua Portuguesa.

A principal diferença entre a comunicação total e o bilinguismo é que o surdo bilíngue é usuário de duas línguas não simultâneas, utilizando-se de uma ou outra para comunicar-se em função do seu interlocutor, enquanto a comunicação total é uma forma híbrida de comunicação com um mesmo interlocutor (MEIRELES; SPINILLO, 2004, p. 132).

Capovilla (2008) afirma que somente a língua de sinais possibilitou aos Surdos a consolidação de suas capacidades intelectuais e emocionais porque a educação inclusiva, nas diretrizes nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), prevê que se desenvolva nas escolas brasileiras o bilinguismo. Esse assunto será desenvolvido na próxima seção que apresentará questões relacionadas à educação inclusiva destinada aos estudantes Surdos.

Diante destas afirmativas, conclui-se que a acessibilidade linguística precisa ser adotada e visada em todo o material de ensino, inclusive os livros didáticos aos estudantes Surdos sem exceção. Conforme foi comprovado em vários estudos, Soares (2000); Botelho (2005); Capovilla (2008); ao garantir o uso linguístico dos estudantes Surdos em todo o âmbito escolar desde o ambiente, profissionais, ações pedagógicas efetiva de fato, há garantias ao processo de escolarização, no caso deste estudantes surdos.

Quanto a análise da acessibilidade pedagógica, o material apresenta-se ausente em partes e outras se encontram presentes, tais como, os aspectos lexicais e gramaticais são apresentadas de forma clara e entendida com a estrutura da LP2, além destes o material também explora o uso de elementos e contextualização visual em seus textos, atividades e outros, principalmente na organização e estrutura do livro que são

apresentados através de ícones o que facilita o entendimento das atividades a se realizar como mostra a figura 13 abaixo.

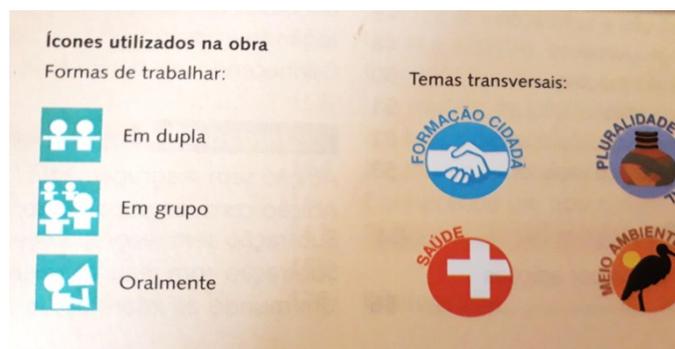


Figura 13: Recorte de atividade do livro Coleção Pitangüá, Matemática, Volume 1, 2005

Apesar de estarem presentes no material analisado em todos os livros da Coleção Pitangüá o uso dos elementos visuais e aspectos lexicais e gramaticais se assemelha com a estrutura do LP2, o mesmo é insignificantes para trabalhar com qualidade na sala de aula mista, que tem estudantes Surdos, pois entende-se que não basta estruturar o aspecto lexical e gramatical em LP2 e acrescentar o uso de elementos visuais para serem compreendidas pelos estudantes. É necessário que o mesmo tenha sempre a Libras sempre como a língua de instrução, conforme afirma Quadros (1997) a utilização da Libras é necessária para o desenvolvimento de atividades e de conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (QUADROS,1997,p.47).

Porém esta necessidade não se encontra na Coleção analisada, pois pode se perceber que, com o passar dos níveis de estudo, das atividades que acompanham séries o texto acaba se tornando mais extenso e complexo o que dificulta mais aos Surdos acompanharem tornando se inviável a compreensão, entendimento, independência e autonomia dos estudantes Surdos. Os textos, como também as atividades são estruturados estruturado em língua portuguesa, como primeira língua, apesar de que os estudantes Surdos devem ser trabalhados em Língua Portuguesa como segunda língua LP2 tendo a base de envolvimento em Libras como defende Fernandes (2006) ao entender que

[...] uma das implicações da surdez na aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes surdos é a dificuldade dos mesmos em estabelecer a relação grafema/fonema de forma natural como a criança ouvinte. Com isso, novos procedimentos e estratégias didáticas precisam ser adotados na leitura e escrita desses estudantes surdos, principalmente a partir do envolvimento da Libras para compreensão

da Língua Portuguesa escrita e seus usos. Outras estratégias são citadas por Pereira (2009) como, por exemplo, o uso de figuras com as palavras escritas, já que o surdo é um sujeito visual, o auxílio de figuras facilita sua aprendizagem. Assim como a utilização de vídeos, objetos, entre outros. (FERNADES,2006,p.66)

Observa-se no recorte abaixo as figuras 14 e 15 as atividades trabalhadas nesta coleção:

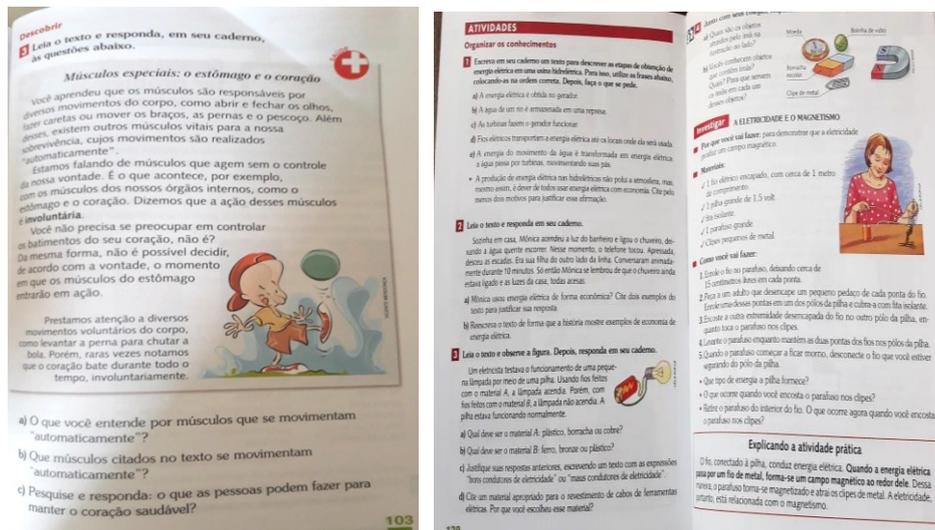


Figura 12 e 13: Recorte de atividade do livro Coleção Pitangüá, Português, Volume 2 e 4,2005, p.103 e 138

Observa-se que os recursos utilizados, tais como os elementos e contextualização visual adotados nesta coleção nada agrega a qualidade e praticidade do material. Se o mesmo for estruturado em língua portuguesa como primeira língua, sem algum indício de uso linguístico da Libras em suas atividades, apesar da atividade trazer um contexto visual por meio da imagem, contudo não faz uso de vocabulários que facilitariam a antecipação do léxico e não faz uso de recursos da Libras, pois a maioria das imagens (bastante utilizadas a partir do desenho):

- a) é empreendida em contextos em que é constitutiva de funções meramente editoriais (descanso visual, ícones para sinalizar as seções ou determinadas funções esperadas pelos leitores);
- b) como elementos de ilustração, quando externas ao texto verbal original citado no livro didático e a ele associada (como antecipação de seu tema ou indução de sua interpretação).

Portanto, é essencial que reforce a discussão do que é de fato a acessibilidade nos PNLD que promova efetivamente o currículo de PL2 e Libras nos livros didáticos que efetive a qualidade na educação dos Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue

conforme defende o autor Capovilla (2002) ao argumentar que é a partir do uso de materiais didáticos em Língua Portuguesa, aliados ao recurso da Libras, que o alunado Surdo será capaz de adquirir o conhecimento de mundo e o desenvolvimento de um amplo léxico semântico.

Tabela 3: Resultado da avaliação por categorias de análise de conteúdo da abordagem sobre Coleção Porta Abertas

<i>Categoria/Critério</i>		<i>Abordagem</i>		
		<i>Ausente</i>	<i>Presente</i>	<i>Presente insatisfatória</i>
Acessibilidade Conceitual				
1	<i>O material contém nomenclaturas que contextualize as pessoas surdas e seus contextos?</i>	X		
2	<i>O material apresenta orientação ao professor acerca da construção do conhecimento sobre os estudantes surdos, seus processos históricos e fundamentos da educação dos surdos?</i>	X		
3	<i>O material apresenta a estrutura e termos coerentes aos estudantes surdos nas orientações e atividades e questões?</i>	X		
4	<i>O material explora os termos conceituais referentes a cultura e identidade surda aos alunos e professores?</i>	X		
Acessibilidade Pedagógica				
1	<i>O material apresenta aspecto lexical e gramatical de forma clara e entendida para os estudantes surdos?</i>		X	
2	<i>O material trabalha com a Leitura e produção textual em LP2?</i>	X		
3	<i>O material explora os elementos e contextualização visual nos textos, atividades e outros?</i>		X	
4	<i>O material apresenta uma proposta de metodologia de ensino com didática adequada para os estudantes surdos?</i>	X		
Acessibilidade Linguística				
1	<i>O material utiliza o uso da linguagem nos textos, atividades e outras em PL2 aos estudantes surdos?</i>			X
2	<i>O material apresenta os conteúdos através das especificidades linguísticas compatível com a estrutura gramatical da Libras?</i>			X
3	<i>O material assegura a realização das atividades e avaliação propostos em Libras?</i>	X		
4	<i>O material instiga o uso e difusão da Libras nos conteúdos de ensino?</i>	X		

A Coleção Porta Aberta foi analisada, coletada e agrupada na tabela 03 que nos mostra resultados insatisfatórios em todas as categorias e critérios na acessibilidade conceitual que, como os demais, outras coleções Trocando Idéias e Pitangua, se encontram todos ausentes. O que nos instiga a afirmar que a Coleção Porta Aberta não foi elaborada sob a ótica da acessibilidade linguística que atenda aos estudantes Surdos, mas que ele foi apenas traduzido em Libras sem alguma adaptação e /ou reestruturação na elaboração do material para trabalhar com o público, no caso os estudantes Surdos.

Segundo reflexão de Lins (2012, p. 3), muitas vezes, como se percebe, as questões não dizem respeito somente às adaptações dos elementos tecnológicos, mas linguísticos e discursivos:

[...] como é necessário no caso dos surdos usuários da Libras (que não dominam o Português escrito com proficiência) ou no caso dos ouvintes, onde qualquer língua diferente daquela que esse usuário domina, impedirá que ele faça uso de todos os recursos tecnológicos ali disponíveis, ou seja, seria uma questão fundamentalmente de “tradução”, onde os recursos para um hipertexto (na acepção trazida por GOMES, 2010), ou software, por exemplo, podem ser (re)articulados, obviamente, a partir da compreensão das especificidades dos diferentes usuários e sua (s) língua(s). Diante disso, nesses casos, talvez o melhor termo fosse, então, tecnologias traduzidas (LINS, 2012, p. 3).

Tratar de livros digitais bilíngues e/ou outras ferramentas computacionais bilíngues analisada nesta coleção pressupõe a tradução de texto escrito para texto sinalizado, isto é, tradução da língua portuguesa escrita para a língua de sinais filmada (registrada através de câmeras de vídeo).

Diante deste contexto Pereira (2009, p.24) afirma que, “muitas vezes, pela falta de materiais adequados e recursos baseados na língua primária dos surdos, grande parte dos alunos passa a obter um vocabulário defasado, tanto na Língua Portuguesa quanto em sua própria língua materna”. Partindo se deste, entende se que devemos reestruturar o material de ensino aos estudantes Surdos sem ser ele traduzido em Libras, mas que se utilize de recursos pedagógicos visuais tendo por base a Libras como a sua língua de instrução.

No entanto, devemos esclarecer que para ter acesso a uma língua, no caso a Libras, não podemos apenas recebê-la, mas, sobretudo, adquiri-la na funcionalidade. Para isso, é necessária a interação com interlocutores competentes na língua de negociação para mediar a compreensão que, provavelmente, não ocorre em diversos momentos, ou mesmo para certificar se houve compreensão.

Este modelo foi comprovado em várias outras pesquisas entre eles, cita se o principal estudo dos seguintes autores: Capovilla (2002), Quadros (2004) e Fernandes (2006). Os estudantes Surdos desenvolvem um aprendizado real, significativo, como também, melhora a sua autonomia e independência dando-lhes melhores suporte para buscarem conhecimentos e informações, minimizando seus problemas de insegurança e autoestima. Porém, nesta coleção Porta Abertas o ensino e aprendizagem, se encontra inviável pois os seus conteúdos são focados com o trabalho por meio das atividades de estímulo oral, músicas, trava língua, versos e poemas conforme se observa no recorte reproduzida da figura 16, 17 e 18 abaixo:



Figura 16, 17 e 18: Recorte de atividade do livro Coleção Porta Aberta, Volume 1, 2011, p.42, 172, 111

Observa se na figura 16 as atividades se atentam com o ensino de parlandas, o que se torna incompreensível para os estudantes Surdos, que tem a língua portuguesa como segunda língua e esta atividade interfere no seu aprendizado nos vocabulários. Conforme observa Sánchez (2002) ao acreditar que a pessoa Surda passa por processos diferenciados ao do ouvinte para aprender, pelo fato de os processos ocorrerem, com base na língua de sinais, portanto como atentam, Quadros e Schmiedt (2006) para que, mesmo com todos os materiais de apoio disponíveis, algumas expressões incorporadas ao português falado, como os ditados populares, não encontram tradução na língua de sinais, porque fogem do entendimento concreto, assim como a conjugação de diferentes tipos verbais costuma provocar dúvidas. Nesses casos, a recomendação é adaptar o conteúdo, “textos extensos ensinados nas aulas de literatura são complicados para os surdos compreenderem” (QUADROS, 2006).

O mesmo se aplica na figura 17, a atividade de “Barraca de Feira” que instiga aos alunos ao entendimento acerca de sons apesar de que a atividade apresentarem elementos visuais no final da questão. E o mesmo se agrava na figura 18 com atividade

de trava língua na qual se observa que o trabalho de atividade do 1º ano sobre a letra “R” é voltada somente a sons, rimas sem nenhum suporte de elementos visuais e pedagógicas que possibilite o entendimento aos estudantes Surdos no início da sua escolarização.

Conforme explica Fernandes (2006, p. 67) que

[...] a unidade mínima da palavra (fonema) não faz sentido para o indivíduo surdo. O ouvinte, por exemplo, associa o som do fonema /s/ com a escrita da palavra “sapo”, devido ao som inicial da palavra escrita. Contudo, para o surdo a escrita da palavra “sapo” nada tem a ver com a configuração de mão (forma da mão em LIBRAS) utilizada na composição desse sinal. Esse é um exemplo de como o aprendizado da Língua Portuguesa escrita pode se tornar difícil para o sujeito surdo, uma vez que as pistas fonológicas, utilizadas pelo aprendiz ouvinte ao escrever, não servem para o aluno surdo.

Pereira (2009) verificou que uma atividade escrita precisa ser trabalhada com o estudante Surdo por meio de gravuras ou ilustrações e pelo sinal correspondente em Libras para possibilitar ao estudante Surdo a conciliação do sinal em Libras e a correspondência escrita em Língua Portuguesa que se encontra insuficiente no CD/DVD da coleção conforme foi analisado e verificado na tabela 3 a sua presença insuficiente na acessibilidade linguística.

Nesta mesma coleção verifica se a presença de poucas atividades que trabalhe com os elementos visuais (gravuras e / ou ilustrações) cita se uso de um deles que é a história em quadrinhos reproduzida na figura 19 abaixo:

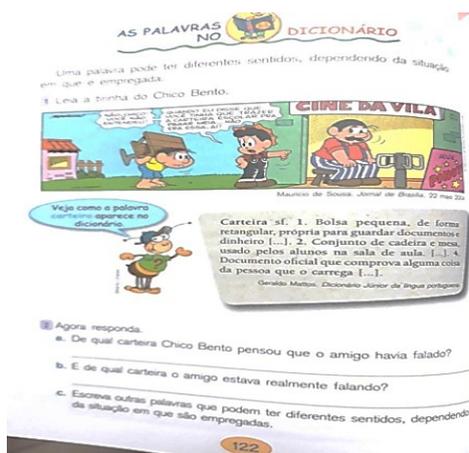


Figura 19: Recorte de atividade do livro Coleção Portas Abertas, Português, Volume 2, 2011, p.122

Ramos (2014), estudioso dos quadrinhos em sala de aula de LP, considera os quadrinhos como um riquíssimo material de apoio didático, por propor aos estudantes um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua.

A história em quadrinhos é um gênero textual que dá ênfase ao aspecto visual, sendo de grande interesse pelos aprendizes Surdos, podendo propiciar o fortalecimento do hábito de ler, além de lhe proporcionar prazer em desenvolver essa atividade quando da aprendizagem de leitura e escrita da LP2. Além deste, a história em quadrinhos, é também vista como uma das atividades que possibilita interligar a ponte de duas línguas, Libras e Língua Portuguesa como pode perceber na experiência narrativa da própria autora Surda, Campello (2009, p.20) ao dizer que:

[...] a leitura dos livros me possibilitou o acesso ao mundo desconhecido e distante dos sons. Inicialmente comecei a captar as letras visuais, por gibi ou por revistas em quadrinhos, acompanhando as performances e competência linguística dos personagens com seus diálogos introduzidos nos balões ou mesmo na ausência dos balões. Captava, também, os desenhos sem legenda o que me possibilitou criar um senso crítico visualmente constituído.

Partindo-se da consideração de que as imagens em seus diversos gêneros (fotos, desenhos, figuras, ilustrações, etc.) inclusive a histórias em quadrinhos, pode ser um elemento que possibilita o “diálogo” ao texto escrito ou vice-versa, conforme encontramos nas discussões de Joly (1999), a atividade, por meio da escrita, apresenta as personagens dos Gibis. Porém, deixa de explorá-las, em suas versões visuais, por exemplo, com relação as expressões faciais e corporais deles para que o estudante complemente sua leitura do texto escrito.

Apresento um ponto que esta coleção apresenta é acerca da categoria/critério “*O material utiliza o uso da linguagem nos textos, atividades e outras em PL2 aos estudantes surdos?*” e foi visto que se encontram presente em alguns textos e questões no material apesar de que o mesmo foi elaborado para os ouvintes, porém a estrutura pode ser trabalhada com os estudantes Surdos como se observa na Figura 20 abaixo:

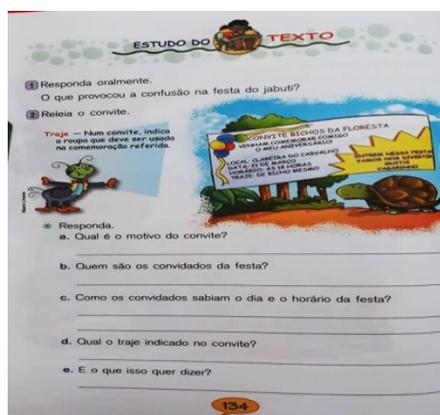


Figura 20: Recorte de atividade do livro Coleção Portas Aberta, Português, Volume 1, 2011, p.134

Observa-se na figura 20 que as questões são elaboradas de forma objetiva e direta, o que facilita o entendimento dos estudantes Surdos. Apesar do material trabalhar com as questões com estruturas que podem ser explorados com os estudantes Surdos, porém são insuficientes ao analisar o material como o todo, pois o mesmo não assegura o uso da Libras, descontextualizando a acessibilidade linguística como determina o estudo do Lorensi (2006, p.67), ao afirmar que

[...] o uso da Libras está direcionado a possibilitar ao surdo o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas e linguísticas, pois dá condições para que possa, por meio de sua língua, acessar a cultura, desenvolver a sua forma peculiar de pensar e de agir. Nesse sentido, com o bilinguismo, as realidades psicossocial, cultural e linguística são consideradas como balizadoras e desencadeadoras do processo educacional.

Pereira (2009) considera que “devem adotar vários aspectos para se adquirir uma segunda língua, na modalidade escrita, por meio de atividades e metodologias que favorecem a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita” (PEREIRA, 2009 p.27), porém na análise verifica se que não utilizam a concepção da autora nas atividades promovidas desta coleção conforme se ver no recorte abaixo da figura 21:

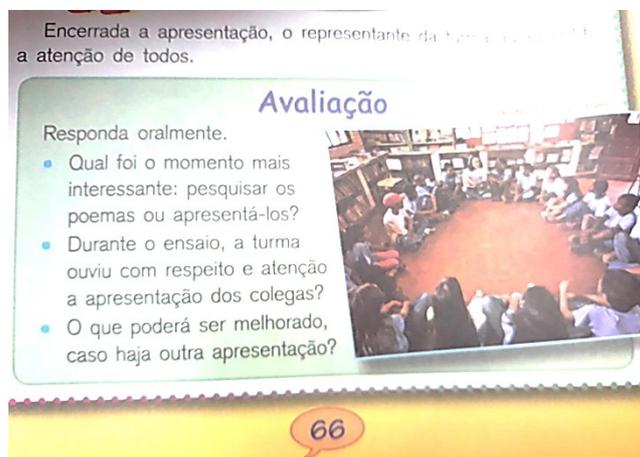


Figura 21: Recorte de atividade do livro Coleção Pitangüá, Português, Volume 1, 2005, p.66

Verifica-se que muita das atividades desta Coleção instiga o uso oral nas atividades o que acaba gerando, na maioria das vezes, aos professores que atuam com os estudantes Surdos em reelaborar o planejamento dos conteúdos que assegure e instigue o uso da Libras e acréscimo de contextualização e elementos visuais dentro da sala de aula, como mostra demais estudos, cito um deles, Fiscarelli (2008) em suas pesquisas verificaram que

[...] os professores acreditam que o uso do livro didático torna a aula cansativa, monótona. É preciso inovar com materiais diferentes, que estimulem o aluno e também o professor, pois alguns professores sentem-se presos quando usam o livro didático, preferindo utilizarem textos pré-selecionados e organizados por eles mesmos. Sentem-se mais seguros, mais satisfeitos com o seu trabalho em sala de aula. (FISCARELLI, 2008, p.46)

Portanto, a autonomia docente em relação a utilização dos materiais didáticos é importante para a realização desta formação *in locus*, pois quando as idéias e ações não surgem dos próprios professores há uma tendência a inibição, ocorrendo somente uma reprodução das ideias dos outros de forma automática, isolada, pontual. Neste sentido, há necessidade de desafiar o educador a refletir sobre a sua prática, propiciando-lhe condições de reavaliá-la e reformulá-la. Esta possibilidade somente ocorrerá se dermos voz ao professor, levando-o a uma prática reflexiva.

Fernandes (2003) destaca que a maior parte dos livros didáticos está carregada da tradição normativa, além de não traduzir o movimento vivo dos falantes, e ressalta a necessidade de se tomar as atividades de leitura e escrita com estudantes Surdos, para além do trabalho com palavras isoladas e frases descontextualizadas, abordando os textos que retratem os diversos gêneros discursivos que se fazem presentes no âmbito social, proporcionando a percepção da função social da linguagem escrita. Sendo assim, ao selecionar um material escrito a ser abordado com o estudante Surdo é imprescindível que haja uma reflexão acerca de seu verdadeiro significado e funcionalidade frente às atividades de leitura e escrita, recorrendo a textos que estejam presentes socialmente e que sejam percebidos pelo estudante como objeto cultural.

Portanto, é de suma importância que o professor seja bilíngue para atuar como mediador do conhecimento a fim de contribuir para mudanças realizadas no cotidiano escolar. O professor tem que construir uma interação com os outros sujeitos e inserir a criança Surda em diálogos para que possa construir significados como, Silva (2005) afirma que o diálogo no ambiente escolar é importante na medida em que a linguagem se constrói na interação com os outros sujeitos.

Neste ponto, Guarinello (2007, p.84), mostra várias formas de acontecer a interação com o professor e estudantes surdos, com resultados de ensino e aprendizagem como:

[...] o educador/terapeuta deverá basear-se sempre no texto, mesmo com crianças pequenas, pois o uso de palavras e frases soltas não fará nenhum sentido para o aprendiz. O profissional poderá utilizar vários tipos de textos escritos, ler em conjunto, fazendo o aprendiz se

interessar pelo objeto escrito, e depois pedir para que o surdo escreva. No início desse processo, o profissional poderá atuar como escriba do surdo, ou seja, o surdo conta uma história, faz um relato e o mediador escreve, começará a reconhecer palavras e frases e escrever por si só.

Equivale ressaltar que os estudantes Surdos possuem dificuldades, assim com os ouvintes, porém o processo de ensino e aprendizagem dos Surdos ocorrem com o uso de recursos visuais. Portanto, o professor bilíngue dentro da sala de aula ajudará a criança Surda, para a compreensão desses recursos visuais, assim desenvolvê-lo em todos os âmbitos, sendo intelectual, físico e social.

Finalizando, neste aspecto acerca do professor, cabe um destaque ao papel do professor que é o de facilitador, criando um ambiente propício de oportunidades para os estudantes praticarem a segunda língua. É essencial que em sala de aula a explicação de conceitos e palavras em Língua Portuguesa seja trabalhada. O professor não apenas abre caminho para o ensino inicial, como também oferece um apoio contínuo para o processo de orientação e explicação (CAPOVILLA, 2002, p.34).

Quanto às estratégias e estilos de aprendizagem, tais aspectos também podem influenciar negativa e/ou positivamente na aprendizagem dos estudantes. O docente precisa levar em consideração as tendências e preferências dos estudantes, voltando-se para uma metodologia diversificada que busque atender às necessidades dos discentes.

Fernandes (2006) enfatiza que nenhum desses aspectos será aprendido pelo sujeito Surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística do processo de aprendizagem. Sem a mediação da Libras, eles não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. A preocupação com o domínio da primeira língua, a de sinais, pelo Surdo, sugere que se torna inviável a criança ser alfabetizada em uma segunda língua, sem ter domínio de uma primeira (GUARINELLO, 2007).

Outro fato percebido na análise é que a coleção Porta Aberta é a única coleção, comparando se com outras duas coleções selecionadas, que apresenta bons resultados no que tange a acessibilidade pedagógica, principalmente na categoria de aspectos lexicais e gramatical, como também, nos elementos e contextualização visual que se encontram presente nos materiais analisados conforme se ver no recorte abaixo da figura 22.

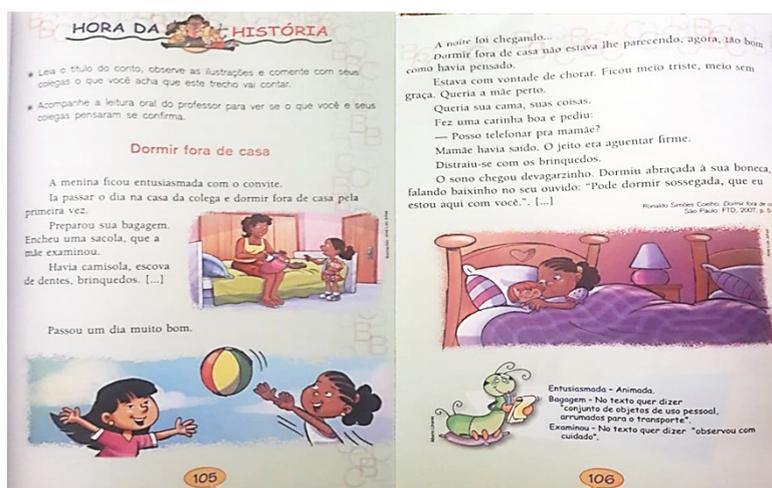


Figura 22: Recorte de atividade do livro Coleção Portas Aberta, Português, Volume 1, 2011, p.105 e 106

Observa-se na figura 22, o texto apresenta uma linguagem fácil e simples com estrutura que pode ser apoiado como PL2 que possibilita o estudante Surdo, tanto na sua autonomia, sobre a leitura quando ao entendimento, pois o mesmo tem no final do texto o dicionário de vocabulário para consulta o que muito facilita o aprendizado e ampliação dos vocabulários aos estudantes Surdos.

Além deste verifica-se que o material aborda atividades e instrução tendo sempre o uso da imagem para acompanhar e contextualizar conforme descrevem Quadros e Schmiedt (2006) que, já que o surdo aprende o mundo de maneira visual, é na exploração de recursos que passam pelo sentido da visão que consolida o aprendizado em todos os estágios da vida escolar do Surdo.

No entanto, percebe-se nas atividades analisadas na coleção que há o uso de imagens, mas não garante um contexto de leitura e escrita significativa ou a antecipação do léxico e seus aspectos discursivos necessários, para o desenvolvimento do vocabulário e escrita de estudantes Surdos na contextualização da leitura significativa ou funcional. Portanto, Pereira (2009) complementa que, por meio de metodologias de ensino tradicionais, não é oportunizado aos Surdos o acesso a práticas linguísticas significativas, ou seja, estratégias de natureza cognitiva, textual e sócio interacional.

É preciso que os materiais de Livro Didático acessível em Libras possuam novas perspectivas de acessibilidade, como também, de serem construídas, e a oferta de ensino e aprendizado deverá estar em condição de isonomia aos outros estudantes da mesma sala de aula para que ocorra de fato a Educação dos Surdos.

Enfim, finalizo se nesta análise sob o ponto de vista de Ferreira & Nunes (2008, p.27):

[...] quando falamos em acessibilidade para surdos, defendemos não apenas a garantia de legenda e/ou descrições para acesso a conteúdo sonoro, mas prioritariamente a tradução em Libras tanto nas aulas ministradas e nos conteúdos do livro didático, como também na organização pedagógica, visando à apropriação autônoma, criativa e à navegabilidade interativa e imersiva no ciberespaço.

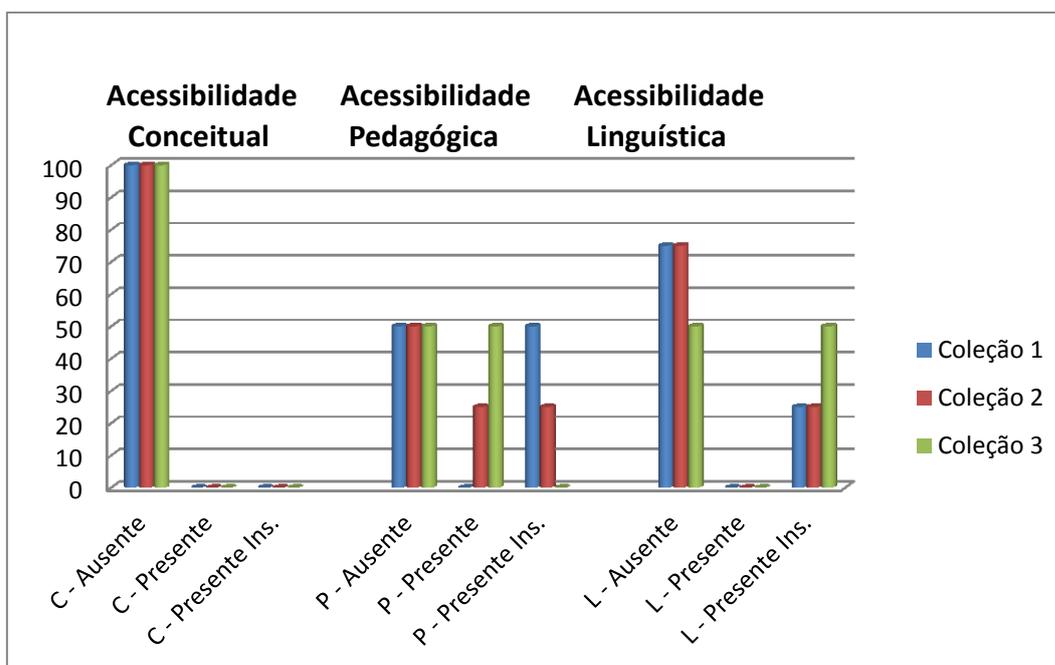
Percebe-se que, apesar de todas as iniciativas de favorecimento da inclusão do surdo existentes, em recente revisão bibliográfica não foram encontrados trabalhos que tenham descrito relatos dessa prática pedagógica, nos livros didáticos acessível em Libras. Portanto, devemos requerer que a comunidade científica dessa área mobilize-se e empregue esforços para, de fato, ter uma inclusão de qualidade para os estudantes Surdos, também em livros Didáticos.

5.4 Análises e discussões dos resultados comparativos entre as coleções de Livros Didáticos

Movidos pelo objetivo geral desta pesquisa de caracterizar a contextualização do tema da acessibilidade conceitual, pedagógica e linguística em relação aos pressupostos dados pelos Estudos de Educação dos Surdos em materiais didáticos, realizamos uma avaliação por meio da análise de conteúdo com 12 categorias de três coleções selecionadas. Em função da metodologia adotada, quanto maior o número de categorias presentes em dado material, mais aderente ele será ao enfoque esperado para uma educação científica que atenda pressupostos dos Estudos da Educação dos Surdos.

O Gráfico 1 exibe o número de categorias de acessibilidades Conceitual (C), Pedagógica (P) e Linguística (L) encontradas por livro na abordagem ausente, presente e presença insignificativa. Podemos verificar quais coleções obtiveram em seus livros um maior ou menor número de categorias presentes.

Gráfico 1: Número de categorias presentes resultantes da avaliação de análise de conteúdo da abordagem sobre acessibilidade em três coleções selecionadas de livros didáticos para estudantes surdos.



A leitura do gráfico 1 indica que o Livro Didático Acessível em Libras da Coleção 1 – Trocando Idéias foi a que apresentou o maior número de categorias ausentes, constado em 100% ausente na acessibilidade conceitual, 50% ausente na acessibilidade pedagógica e 75% na acessibilidade linguística. Somando tudo se observa que esta coleção o material apresenta sérios problemas com vários fatores a ser revista para utiliza-la na Educação dos Surdos.

Enquanto a Coleção 2 – Pitangua se posiciona em 2º lugar nos resultados de materiais disponibilizados ineficientes aos estudantes Surdos totalizado em 100% ausente na acessibilidade conceitual, porém, apresenta se melhor que a da coleção 1 no que tange a acessibilidade pedagógica com 50% ausente e 25% presente e o da acessibilidade linguística, se encontra em equivalente com a da coleção 1 com 75% ausente. O total do resultado desta coleção apesar de alguns pontos positivos o material ainda se encontra insuficiente para subsidiar o ensino aprendizagem dos estudantes Surdos.

Por fim, a Coleção 3 – Porta Abertas se encontra com melhores resultados que os das demais coleções, apresentando alguns dados positivos com 50% ausente e 50% presente na acessibilidade pedagógica, vista este como o melhor resultado de todos nesta categoria/critérios. O mesmo no que diz respeito a acessibilidade linguística que se encontram com 50% de ausente e apesar de ter os 50% de presença insignificativa, porém o material se encontra mais avançada que os das demais coleções nesta acessibilidade linguística que foi maior fator problemático encontrada na análise do

material. A coleção apresentou a melhor análise de categorias/critérios comparando com as outras, porém, ainda são carentes de adequação do material que atenda a acessibilidade que demanda que efetive a qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação dos Surdos.

Ressalta-se que durante o processo de análise e discussão dos dados coletados com a análise de Livro Didático acessível em Libras realizada com as três Coleções Trocando Ideias, Pitangua e Porta Aberta utilizamos o estudo e a análise para se compreender a hipótese discutida inicialmente nesta pesquisa de os Livros Didáticos Acessíveis em Libras ofertadas pelo PNLD, as escolas da rede estadual e municipal não estarem adequados para trabalhar com os estudantes Surdos, em conformidade com a política da educação inclusiva implementada, atualmente quando se correlaciona a acessibilidade assegurada aos estudantes Surdos, tanto no Conceitual, Pedagógica e Linguística. A hipótese inicial foi comprovada através do estudo das coletas de dados dos Livros Didáticos selecionados desta pesquisa, envolvidos com a acessibilidade do Livro Didático na educação dos Surdos.

No entanto, na análise, sob o ponto de vista geral através dos documentos, percebemos que o PNLD, acreditam e defendem acessibilidade em Libras para promover o ensino bilíngue para Surdos, orientando-se pela legislação, cita-se o Decreto de Lei Nº 7.084/2015, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências:

Art. 2º, em um de seus incisos propõe a democratização do acesso às fontes de informação e cultura; Art. 3º, em um de seus itens está a garantia de isonomia.

Art. 28, o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas.

Parágrafo único. Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas a apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial (BRASIL, 2015, p.4).

Esses materiais didáticos foram distribuídos nas redes públicas (estado e/ou município) de ensino inclusivo se baseia na primeira língua dos Surdos que é a Língua de Sinais. Entretanto, pode-se questionar se esses materiais estão cumprindo a proposta de mediar a relação entre o professor, o estudante e o conhecimento, e como é que materiais linguisticamente adequados – no processo de adaptação, questionasse que respeitam e legitimam as diferenças linguísticas dos diferentes usuários, nesse caso, o

estudante Surdo – efetivam um atendimento e condição de garantia na isonomia quanto ao aprendizado.

Retornando à discussão quanto ao material didático, encontra-se em Rojo (no prelo, p. 7 *apud* COSTA; PAES DE BARROS, 2012, p. 39) a seguinte indagação: os ambientes digitais abrem perspectiva para repensar novos ambientes de letramento, um letramento visual? Segundo a autora, não basta o letramento estar numa esfera verbo escrita. É preciso colocá-lo em relação a outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som e fala). Assim, para as autoras Costa e Paes de Barros (2012, p. 39), é importante:

[...] “propor uma reflexão quanto às diferentes modalidades inscritas nos materiais didáticos e, a partir disso, conceituar que os livros didáticos apresentam gêneros multimodais³⁰, designando a ideia de que a multimodalidade³¹ pode representar as diversidades de linguagem contidas num dado texto e a possibilidade de diferentes usos e diferentes usuários.

Nesse sentido, para considerar a escola como espaço para “todos”, deve-se apoiar na ideia de que as ações educativas inclusivas têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional e a interação que produz sentido para o estudante, pois é essa interação que contempla a sua subjetividade que é, ao mesmo tempo, construída por meio da linguagem no coletivo da sala de aula. É nesse contexto, como afirmam Lacerda e Lodi (2009, s/p), que se constatam “iniciativas no intuito de atender a um dos critérios fundamentais para a aprendizagem do aluno surdo: o uso da língua de sinais como meio de auxiliar as relações comunicativas inerentes ao contexto pedagógico”.

Entretanto, esta crença da proposta de ofertar o ensino bilíngue na prática através do Livro Didático acessível em Libras promovido pelo PNLD se encontra em contramão com a realidade, as vezes, é vista por uns, como livro didático traduzido em Libras em cima do material já existente generalizando a crença de que o mesmo atende a demanda e especificidade do estudante Surdo no desenvolvimento do ensino aprendizagem ao assegurar a cultura e identidade Surda, como também, o seu *status* linguísticos durante o seu processo de escolarização.

³⁰ Nesse caso, as autoras Costa e Paes de Barros (2012, p. 39) consideram gêneros multimodais os chats, blogs, tweets e posts, esses e outros que extrapolam os ambientes digitais e adentraram no livro didático.

³¹ Para Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no representar as diversidades de linguagem contidas num dado texto e a possibilidade de diferentes usos e diferentes usuários.

Esta crença equivocada já é debatida por vários pesquisadores dentre eles Skliar (1998, 2005); Mendes (2005), Bosco; Martins; Giroto (2012) balizados pelos estudos de Gesser, Nuernberg, Toneli (2013) e Amorim (2015). Pois se entende que a acessibilidade conceitual é de possibilitar que as pessoas envolvidas com a Educação dos Surdos, se situa melhor a definição das pessoas tanto na sua particularidade linguística, quando da sua identidade e cultura.

Porém os estudantes Surdos em número crescente (MELETTI; BUENO, 2010) têm frequentado escolas regulares em classes de estudantes ouvintes, sendo ora chamados de “deficientes” ora de “surdos incluídos”. Infelizmente, nesses contextos, na maioria dos casos, o estudante surdo é tratado como se ouvinte fosse devendo acompanhar os conteúdos preparados/pensados para os ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que sua aprendizagem aconteça.

Portanto, a escola, em seu planejamento anual, define temáticas a serem desenvolvidas transversalmente pelo conjunto de disciplinas, de modo a favorecer trocas entre as disciplinas e docentes, além de levar os estudantes ao aprofundamento de conhecimentos e vivências em certas áreas. É necessário também que sejam levados em conta os traços culturais desse grupo, elaborando materiais que falem sobre sua história e produção cultural para que haja a divulgação na comunidade ouvinte e para que preconceitos e reducionismos sobre a comunidade Surda sejam combatidos.

Quando a Acessibilidade Pedagógica o mesmo deve ser assegurada em língua de sinais em todas as ações pedagógicas que são prementes na Educação dos Surdos. Qualquer atendimento educacional a ser oferecido aos estudantes Surdos precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras como forma de acesso. Contudo, nem sempre isso é observado, em várias experiências escolares seja ele, no formato de salas de apoio, de acompanhamento à inclusão no apoio aos professores regentes, de salas de recursos multifuncionais ou outros, em cujas salas atuam profissionais com domínio parcial de Libras e sem condições de oferecer acesso adequado aos conhecimentos nessa língua aos estudantes Surdos (LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2006).

As práticas pedagógicas são utilizadas de forma equivocadas, com propostas educacionais que, embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno, têm lhes causado uma série de limitações – por não considerar sua condição linguística singular –, insistindo em ensinar os estudantes Surdos com as mesmas estratégias usadas para os ouvintes, e essa abordagem tem Giroto; Martins & Berberian,

apresentado resultados pouco satisfatórios (SILVA; PEREIRA, 2003; LACERDA, 2006).

De acordo com Quadros (1997) e Fernandes (2004) o estudante Surdo aprende melhor se forem submetido a um processo formal de aprendizagem, com metodologias específicas, ou seja, reconhecendo e valorizando as características próprias do Surdo, principalmente o uso da língua de sinais, a apresentação de ilustrações contextualizadas junto aos textos e a presença de professores especializados para este fim. Isso se justifica porque o uso da oralidade como apoio não é suficiente para o aprendizado do estudante Surdo. Uma metodologia específica entende que o impedimento auditivo não afasta o estudante Surdo das possibilidades de conhecimento, mas demonstra que o ensino deve basear-se mais em experiências visuais do que em experiências auditivas.

Recomenda-se na elaboração de um material didático voltado para Surdos é importante, porque representa mais uma conquista da dessa comunidade e mostra que, mesmo lentamente, ela está galgando seu espaço na sociedade atual. No entanto, mesmo com o desenvolvimento de estudos na área de elaboração de material didático voltado para estudante Surdo, muito ainda deve ser feito: pesquisas sobre a Libras, com o intuito de descrevê-la e explicar suas características devem ser desenvolvidas, de modo que essas particularidade da língua, cultura e identidade do Surdo sejam levadas em conta e vise à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta a diversidade dos estudantes e atente para as suas singularidades. Mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade Surda é um fator fundamental para que haja a real integração entre Surdos e ouvintes.

Por fim, a Acessibilidade Linguística tem por objetivo em assegurar o uso da Libras como a primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita em todo o ambiente escolar tanto na sala de aula, no pedagógico como também, o domínio dos profissionais envolvidos conformem afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p.24) que é “por meio da Libras que as crianças surdas discutem e pensam sobre o mundo, estabelecem relações e organizam o pensamento”. Ou seja, a aquisição da língua ajuda na interação entre os pares sendo, por meio dela, que o sujeito passa a refletir sobre o mundo.

Quando a criança Surda está inserida na sua língua materna (Libras) percebe que tudo a sua volta tem sentido e os acontecimentos começam a mostrar significados para ela. De maneira oposta, se não possui contato com a língua de sinais, o diálogo entre

Surdos e ouvintes pode ficar comprometido porque ambos acreditam ser compreendidos, porém não estão. “Muitas vezes, não há entendimento nem mesmo numa comunicação entre pessoas surdas, porque nem todos têm uma boa oralidade e sem a Libras há uma barreira de comunicação e entendimento” (FERNANDES, 2006, p.32). Capovilla (2008, p.18) enfatiza que “a língua de sinais é um instrumento educativo que deve ser valorizado no ensino de surdos e muito útil para os educadores, pois ajuda a criança surda a quebrar o bloqueio de comunicação que a separa do mundo”.

A realidade é que notar como as representações construídas e veiculadas em torno do papel do intérprete oscilam, pois muitas vezes, as escolas acreditam que a sua presença assegura e promover o uso e difusão da Libras. Conseqüentemente, acabam por criar expectativas e demandas em torno deste profissional acerca da acessibilidade linguística assegurada o que distingue de fato a sua atribuição na Educação dos Surdos que tem por papel de atuar como tradutor intérprete sendo considerado como um mero instrumento/meio de que o professor e/ou o Surdo dispõem para o estabelecimento da comunicação entre ambos.

Partindo-se destas visões, observamos outro ponto importante durante a análise, é na necessidade de reestruturar o PNLD específico aos estudantes Surdos, como também elaborar o Guia aos profissionais terem uma formação adequada, como também, o seu uso adequada para atuar com os alunos Surdos, pois, a maioria dos estudante Surdos, pois o gráfico nos apresenta um resultado negativa, pois não apresentam as acessibilidades adequadas e necessárias nos livros didáticos que atendam às necessidades dos estudantes Surdos. Tanto na acessibilidade conceitual como também, na acessibilidade pedagógica que apresenta em algumas partes de presença, mais especificamente na categoria de elementos e contextualização visual e aspectos lexicais e gramaticais coerentes, porém são de uso insignificativos aos estudantes Surdos, por não ser utilizado com a estrutura gramatical em Libras, sem falar que o mesmo não apresenta a escrita da língua portuguesa como segunda língua impossibilitando os mesmos a ser tornar um leitor competente.

Levei a efeito tal propósito tendo por critério o que conceitua um leitor competente, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos

podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997a, p. 51)

Partindo-se deste verifica-se que é fundamental que haja um professor bilíngue fluente em Libras para mediar e promover a competência dos estudantes Surdos a um leitor competente. Porque com os professores bilíngues eles poderão obter um melhor desenvolvimento de entendimento no que tange a aprendizagem dos conteúdos. Acredita-se que tendo um professor com experiência e conhecimento em Libras melhor será a sua qualidade de ensino, com o uso de recursos didáticos visuais, porém conforme diz Guarinello (2007, p.48) ao reiterar que:

[...] para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes.

Neste caso, as escolas precisam contar, além de professor fluente em Libras, com a presença de professores que tenham domínio da Libras, sendo o principal responsável pela mediação de contato da Libras a ser promovido às crianças Surdas. Para isso, a política pública de ensino carece de promover formação aos professores no conhecimento em Libras para atuar na educação dos Surdos.

Encerrando se nesta releitura da atividade proposta dos Livros Didático acessível em Libras selecionadas neste estudo em 3 Coleções: Trocando Ideias, Pitangua e Porta Abertas, foi dada a importância na acessibilidade linguística, pois devem assegurar à primeira língua do estudante Surdo, a Libras, pois é na escola que esse estudante tem acesso à sua língua, já que, a maioria, advém de famílias ouvintes, como também, na acessibilidade pedagógica, pois o material original dá ênfase à língua oral, dificultando ao estudante Surdo o acesso ao conteúdo, pois o fato de colocar um tradutor e intérprete de Libras no CD/DVD para traduzir o conteúdo para a Libras não favorece o aprendizado, uma vez que apresenta aspectos relativos a acessibilidade pedagógica que deve ser trabalhado em Libras tendo a modalidade espaço-visual.

Leffa (2007) nos adverte que qualquer material didático feito para os estudantes é feito a partir de interesses, para que eles tenham competência em usá-los e refletir sobre o conteúdo aprendido. Sendo assim, acredito que temos que ter a consciência de como se dá o processo de ensino e aprendizagem para o estudante Surdo e qual é o significado do que é aprendido.

Contudo é de grande importância que esse estudante seja exposto à sua língua, a Libras, e que, a partir dela, tenha acesso ao conhecimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, para que seja incluído no âmbito escolar e na sociedade conforme, afirma Lodi (2013), a Libras além de ser a língua de interlocução entre professores e estudante, também, é a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares, e a escrita do português nos processos educacionais como decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aprender a construir textos é uma questão de experiência social (Halliday & Hasan, 1989, p.68). Porém, existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir a **Educação dos Surdos**. (Foucault, 1998, p.13. Grifo meu)*

Na história da educação das pessoas Surdas, a princípio a preocupação era como incluir o Surdo dentro do sistema de ensino público, e, depois, como assegurar o desenvolvimento dos mesmos a fim de integrar na sociedade. A partir desta questão, a implementação de políticas públicas no Brasil, passou a ter objetivo com a implantação de projetos de governos, com intenção, visando promover à qualidade de ensino e aprendizagem do Surdo durante todo o seu processo de escolarização e, no final do século passado, a preocupação chegou aos aspectos relacionados a acessibilidade dentro da inclusão escolar dos estudantes Surdos nas escolas regulares.

As discussões relacionadas à escolarização das pessoas Surdas, historicamente, estiveram vinculadas ao campo da educação especial, com ações pedagógicas e suas metodologias de ensino voltadas sob a ótica dos ouvintes que tinha a percepção de incluir os para normatiza-lo, fator este que nos últimos anos tem gerado desconforto às pessoas Surdas impedindo-as de se ter o acesso à educação de qualidade, como determina a Constituição Federal 88:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Partindo-se deste direito que lhes devem ser garantido, que é de se ter acesso à educação de qualidade, que atenda às suas especificidades, sem distinção instigaram a este mesmo grupo, um ensejo de sair do campo da educação especial, e seus contextos numa perspectiva ouvintista e adentrar-se em outro campo, o ensino bilíngue, com as suas propostas de acessibilidades com as suas políticas efetivadas mais especificamente nas ações pedagógicas, no caso deste estudo a acessibilidade nos Livros Didáticos.

Ressalta-se que a educação dos Surdos e acessibilidade do Livro Didático em Libras foi o tema central desta pesquisa. Discuti-la para além da questão das metodologias envolvidas em sua configuração, tais como: a) o processo de escolarização dos Surdos sob a ótica da inclusão escolar; b) o uso da língua; c) a organização e estrutura pedagógica sobre a língua dos Surdos em livros didáticos; d) a acessibilidade conceitual, atitudinal, comunicativa, e pedagógica utilizada no PNLD aos estudantes surdos; e) a política pública para a Educação dos Surdos e, por fim, f) acessibilidade em Libras nos livros didáticos, foram nossa principal preocupação.

No entanto, poder dialogar com outras áreas de discussão abordadas no decorrer desta pesquisa, em interface com a política educacional e acessibilidade, nos permitiu ampliar o escopo da discussão, descentrando o nosso olhar de questões da acessibilidade fomentada em aspectos pedagógicos e linguísticas, o que acarretaria um reducionismo extremo na apreensão do objeto de nossa investigação.

Uma das questões que o estudo revela é que os Livros didáticos acessível em Libras, não atenda as especificidades linguísticas e pedagógicas para estudantes surdos, visto que o livro, foi elaborado para os ouvintes, que apresentasse conteúdos e metodologias voltadas à Libras que possibilita o desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos no seu processo de escolarização.

Para respaldar a discussão e sua investigação, esta pesquisa, teve como o referencial teórico a discussão da legislação brasileira vigente, sobre o direito dos estudantes Surdos a uma educação de qualidade. Também usamos nesta pesquisa base de estudo sobre o Programa Nacional do Livro Didático com enfoque no Livro Didático em Libras e, por fim, a inclusão escolar do Surdo e a acessibilidade. Nesta retrospectiva, me esforcei para trazer um relato instrutivo e pontos pertinentes que instigue a uma melhor reflexão e discussão, dada à pouca literatura já pesquisada, publicada, divulgada e utilizada a qualquer pessoa que se interesse pelo tema, a acessibilidade em Libras no Livro Didático. Contudo, o pequeno resgate histórico que fiz teve como função levar o leitor a compreender melhor a prática da acessibilidade em Libras, mais especificamente

no livro didático na política da Educação dos Surdos, que foram distribuídas a rede pública de ensino.

O corpo desta pesquisa discutiu, inicialmente, sobre a educação dos Surdos e a acessibilidade em Libras, pois se observa que hoje em dia, há diversas propostas destinadas a Educação dos Surdos em que o mesmo está constantemente envolvida, em muitas discussões que ocorrem entre os governantes, os demais profissionais da área e a comunidade Surda, pois a Educação dos Surdos é contemplada com estudantes Surdos, que tem por si a marca diferencial no tocante ao uso linguístico e cultural, que não pode ser interferido em todo o âmbito social e educacional, conforme demarcado por Ramos (2013, p.1):

A partir de 2005 as ações políticas públicas vem se direcionando para a utilização de Libras “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Assim, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e a execução de projetos para garantir ao alunado surdo materiais didáticos com acessibilidade em sua língua brasileira de sinais.

Apesar da educação dos Surdos em um ensino bilíngue estar sendo assegurada pelo Decreto 5626/2005, e, a acessibilidade do PNLD ser respaldada em pela portaria nº 1.679/1999 e do Decreto de Lei nº 7084/2013. Porém, o ensino bilíngue não é assegurada aos estudantes Surdos nas escolas, porque atualmente a política se encontra em embate entre os governantes e a grupo de minorias linguísticas, neste caso, os surdos, na qual, muitas escolas, ao cumprir o que determina a lei recebe os estudantes sem algum preparo e subsídios que fomente as acessibilidades nas ações pedagógicas e linguísticas na Educação das pessoas Surdas que foi-se desencadeando aos poucos os direitos dos mesmos, sendo deturpada com a presença de interprete de Libras para afirmar o cumprimento das ações políticas do uso da Libas aos estudantes Surdos.

Destaca-se aqui, o fato de que legalmente, no Brasil, todas as escolas devem se comprometer com as ações políticas públicas aos estudantes Surdos direcionadas em um arcabouço legal que respalda tal opção, logo há no mínimo alguns cuidados remanescentes deste fato:

- a) todas as escolas precisam recompor sua forma de trabalho, organizando-se para receber e oferecer um ensino de qualidade aos estudantes Surdos por meio das ações pedagógicas e a qualificação de seus profissionais;
- b) a educação de ensino bilíngue para Surdos é um direito e não um privilégio, como muitos educadores e gestores pensam;

- c) reestruturar o ensino que atenda as especificidades dos alunos tanto nos conteúdos quando nos recursos e materiais de ensino, inclusive os Livros Didáticos;
- d) a formação de professores bilíngues é um desafio e necessidade garantidos legalmente, etc.;
- e) Assegurar e garantir a acessibilidade em todo o espaço escolar;

Justamente com base nesses aspectos, foram revitalizados com o estabelecimento e reformulação da política atual proposta pelo Ministério de Educação a fim de assegurar sistematicamente a Educação dos Surdos. No entanto, uma das questões que o estudo revela é que a Inclusão Escolar apresenta/ou problemas generalizados para o desenvolvimento dos Surdos, principalmente, dentro da sala de aula, pois apresentou, principalmente os problemas relativos às suas condições de aprendizagem na rede pública de ensino que se encontra em uma perspectiva de educação inclusiva, devido ao fato de oferecer os conteúdos e atividades, na maioria deles, não serem direcionados de forma adequada ao ensino aprendizagem dos alunos Surdos.

O mesmo se agrava quando se verifica que nos livros didáticos em Libras, também não apresenta os requisitos que demanda as acessibilidades dentre eles, o conceitual, pedagógica e linguística que tem por vista mediar o seu uso na sala de aula com ensino bilíngue. A preocupação central deste estudo é decorrente:

- a) dos problemas que a Educação dos Surdos está enfrentando atualmente, no tocante aos mecanismos a serem desencadeados para a sua escolarização aliada as inquietações oriundas da falta de materiais didáticos acessível em Libras para trabalhar com os alunos surdos;
- b) também, da minha inserção na comunidade surda, envolvido com a Educação dos Surdos, onde sempre fiz parte.

Essas questões me inquietam a um grande conflito interno, pois, acredito na possibilidade dos Surdos e nas suas competências para desenvolver. Para tanto, espero que esta pesquisa possa colaborar com o desenvolvimento continuado de estudos nessa área, bem como, na melhoria das políticas de PNLD acessível aos estudantes Surdos.

Contudo, esta pesquisa vai ao encontro dos estudos da política de inclusão escolar dos Surdos nas redes públicas de ensino com a finalidade de detectar os problemas existentes no PNLD do Livro Didático acessível em Libras na política

inclusiva, no processo de escolarização dos Surdos. No entanto, foram realizados a coleta de dados nesta parte do estudo, a partir de dois campos:

- a) Fontes primárias, isto é, de documentos originais que servem de base para o estudo documental referentes as políticas públicas educacional e acessibilidade para as pessoas surdas e o PNLD, que permite refletir sobre a política de acessibilidade em Libras nos Livros Didáticos;
- b) Dados de análise dos Livros Didáticos acessível em Libras selecionados em três Coleções: Trocando Ideias, Pitangua e Porta Abertas que permite verificar e abstrair o máximo possível de informações presentes nos Livros, na tentativa de detectar os problemas que a Educação dos Surdos se encontra atualmente.

Este estudo pretendeu identificar e analisar como ocorre as propostas do PNLD sobre a acessibilidade dos livros didáticos em Libras na Educação dos Surdos dentre eles as noções de acessibilidade e os compromissos com as condições de acesso e permanência dos Surdos na escola pública; ações e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes do PNLD; e como as políticas de acessibilidade se estabelecem nos Livros Didáticos distribuídos nas escolas regulares onde recebem os estudantes Surdos.

Para isso, foi utilizada como base para esta pesquisa a metodologia de abordagem qualitativa. Ao trabalhar com a análise em Livros Didáticos para a coleta de dados, foi outro grande desafio enfrentado nesta pesquisa, já que houve um esforço nosso em tentar não “monumentalizar” os dados realizados através dos Livros Didáticos acessível em Libras selecionados nesta pesquisa. Assim, a pesquisa buscou, primeiramente, analisando a literatura corrente, em uma visão panorâmica, mas nem por isso, aligeirada, dar visibilidade às concepções de acessibilidade no ensino que marcaram o campo educacional dos Surdos, na modernidade, apontando-se para a predominância do ideário da acessibilidade que ocorre atualmente nas ações pedagógicas e linguísticas. Este sendo entendido não só pela aplicação do vídeo em Libras disponível no Livro Didático, mas, sobretudo, pelo conteúdo, atividades, textos e dentre outros explorados a ser aplicado na educação de Surdos de os desenvolver e de promover o ensino aprendizagem.

Os dados coletados nos Livros Didáticos das coleções: Trocando Ideias, Pitangua e Porta Abertas, confirma o pouco avanço das políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal para com os Surdos quando desconsidera a importância de

se pensar melhor a inserção da acessibilidade conceitual, pedagógica e linguística que circula nos livros didáticos direcionados ao trabalho com Surdos. Mesmo com o investimento financeiro para implementar acesso aos bens de informação, material e/ou livros didáticos ou não, percebe-se o desenvolvimento de estudos na área de elaboração de material didático voltado para alunos Surdos.

Nesses casos, principalmente, começa a necessidade de reestruturar na:

- a) Acessibilidade Conceitual onde os estudantes sejam levados a compreender as diferentes culturas locais e globais, valorizadas ou não, a fim de que os materiais já disponíveis e os que venham a ser produzidos sejam abordados de forma crítica e ética, como também, a utilização de conteúdos de ensino que discuta o processo histórico da língua de sinais e da comunidade Surda, tais como, a educação e cidadania, e elaboração de projetos que promovam a identidade e cultura surda;
- b) Acessibilidade Pedagógica que contenham uma metodologia de ensino diversa da empregada na rede regular de ensino para ouvintes, ou seja, sem relação com a adequação da pauta sonora. O Português será ensinado exclusivamente pelo canal visual, por meio de negociação de sentidos e significados entre as duas línguas (L1 e L2), considerando as particularidades de cada uma e suas diferentes modalidades. No entanto, acredita-se que o aprendizado da Língua Portuguesa pode ser de fato, contemplado nessa abordagem que não se utiliza do canal auditivo, mas do visual.
- c) Acessibilidade Linguística ampliar mais estudos e conhecimentos sobre a Libras, com o intuito de descrevê-la e explicar suas características, a fim de desenvolver nas ações pedagógicas de modo que essas particularidades da primeira língua do Surdo, sejam levadas em conta quando pensarmos em um material de ensino, tendo a instrução em Libras e língua portuguesa como segunda língua para os estudantes Surdos.

Ao realizar uma consulta, nas políticas públicas que apresentam retrospectiva histórica, nos mostram vários insucessos e fracassos na Educação dos Surdos, persistentemente, reforçados e comprovados na análise dos Livros Didáticos, em que os materiais apresentaram numa metodologia sob a perspectiva de ensino aos ouvintes. Contudo, a iniciativa de elaboração de um material didático voltado para Surdos é importante, representa mais uma conquista e mostra que este e a língua de sinais estão a

cada dia, mesmo lentamente, conquistando espaço no campo da educação. Nesse sentido, destaca-se que a “educação para todos” tem que visar à participação integrada de todos os estudantes, nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta a diferença dos estudantes e atente para as suas singularidades.

Observa-se que a acessibilidade para Surdos nas escolas requer pouca coisa, sendo simples, porém, é muito complexa para ser implementada nas escolas devido ao fato de a escola contar com vários tipos de alunos com necessidades diferentes, logo tipos de acessibilidade distintas, o que complexifica completamente o seu funcionamento e inserção de todas as acessibilidades nas escolas.

Por último, existe atualmente uma Lei Federal sobre a implementação da acessibilidade em Libras para Surdos, citado na regulamentação da lei nº 13.146, 00 de 2015 do CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações [...] (BRASIL, 2015, p.36)

Contemplando a implementação da acessibilidade na educação dos Surdos como determina o Capítulo IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, 2015, p.42)

Além dos direitos citados acima, destaca-se também o do item 4 do artigo 30, que contabiliza a necessidade dos estudantes Surdos, quando o mesmo dispõe que “a identidade cultural e linguística específica das pessoas com deficiência será reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”. (RESENDE; VITAL.

CORDE 2008, p. 102). O referido documento, Plano Nacional de Educação, incluiu um artigo específico para os surdos, na meta 4, que cita sobre a educação e o ensino a ser oferecida aos Surdos, assegurando o direito de sua instrução ser realizada na primeira língua, Libras. Como cita na Lei 13.005/2014, mais especificamente na meta 4:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos[...] BRASIL, 2015, p.44)

Diante dessas ponderações, espera-se que a política pública da Educação dos Surdos cumpra o que está dito nas leis citadas durante a pesquisa Decreto 5.626/2005, no capítulo 6 e artigo 22; e da Lei 13.005/2014 na meta 4 do artigo 4.7, portaria do Programa PNLD Decreto de Lei nº 7084/2013 que determina o ensino bilíngue como a educação ideal para os Surdos, demarcando seu uso em todo o espaço escolar, sendo almejada por eles e outros profissionais envolvidos atualmente com o movimento da educação dos Surdos no Brasil.

Acredita-se que, com a acessibilidade do Livro Didático aos estudantes Surdos e com o surgimento de pesquisas que apontam, cada vez mais, para essa abordagem, como inclusiva para os Surdos, a situação de angústia e desinformação descrita neste estudo, vivenciada pelas pessoas surdas, tende a diminuir, uma vez que se propõe, um trabalho centrado nas possibilidades visuais destas crianças. Nessa visão, busca-se uma mudança de paradigma com o Surdo, visto como pessoa capaz de realizar as mesmas atividades que os ouvintes, autônomos e como protagonistas de sua história.

Demarca-se que esta prática educacional da/de ensino bilíngue para surdos, precisa acontecer em todos os seus espaços para que ocorra seu sucesso, como o seu uso nos conteúdos de ensino, livros didáticos, professor fluente em Libras e dentre outros. Primeiramente, porque esses espaços concentrariam diversos interlocutores de ensino aprendizagem acessível em Libras. Assim, a criança terá oportunidade de adquirir grande bagagem de experiências, que contribuirá muito com o desenvolvimento durante todo o processo de escolarização dos Surdos.

Este ponto de vista é também ressaltado por Skliar (1998, p.?) a proposta de educação bilíngue, "busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso

aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio". Por recomendação do MEC, o ensino de Surdos no Brasil precisa ser:

[...] efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais. (SALLES, et al; 2004 p 47)

Enfim, partindo-se destes pressupostos, espera-se que no fim desta dissertação, que tem por foco a política da Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras, traga contribuições para que sejam repensadas e analisadas, na Educação dos Surdos, a escola pública, a fim de que possam promover o ensino e aprendizagem numa perspectiva de ensino bilíngue aos estudantes Surdos, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, que favoreça de fato o seu desenvolvimento da aprendizagem. Espera-se, também, que as escolas, as editoras juntamente com as Secretarias de Educação procurem pesquisadores Surdos e/ou professores Surdos, mais experientes para dialogar sobre a acessibilidade em Libras na Educação para Surdos, inclusive os Livros Didáticos. Acredito ser essencial que, no diálogo, lhes ofereça outro olhar sobre os Surdos, entre eles, aqueles que envolvam a cultura Surda e a formação dos profissionais que atuarão com a educação dos surdos.

O maior percalço que a temática deste estudo se encontra em carência de pesquisa e discussões, pois o ensino bilíngue encontra-se baseado no fato em que algumas pessoas dizem: ao trabalhar com os conteúdos bilíngues seria reduzida a pequenos grupos não possibilita utilizá-lo aos demais alunos, ditos como “normais” gerando altos custos de verbas. Partindo de todo o estudo investigativo desta pesquisa posso afirmar que não, pois dentro destes ensinamentos numa perspectiva bilíngue todos os alunos, independente, de sua condição física, sensoriais, auditiva poderão apropriar-se de fato de subsídios que os equiparariam educacionalmente a todos. Desta forma, serão capazes de se incluir no meio social e educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade e educação justas.

Conclui-se que é necessária promover a acessibilidade na educação que vise à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta as diferenças dos estudantes e atente para as suas singularidades. Mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade Surda é um fator.

Porém, nada se finda nestas considerações, ao contrário, muito ainda se tem a dizer, refletir e reformular quanto à Política de Acessibilidade do Livro Didático em Libras. Os apontamentos aqui realizados, autores referenciados, construção legal do tema e da educação dos surdos compreendem um pequeno, mas importante, passo para novos questionamentos, reflexões e apontamentos que devem ser perseguidos como norteador para a pesquisa em um programa de doutorado. É evidente que a Educação dos Surdos tem sido discutido diariamente em prol da sua qualidade de ensino no que tange a sua acessibilidade em Libras. O movimento reflexivo e construtivo de novas ideias e entendimentos não pode se encerrar nestas palavras. Deve, sim, motivar novas reflexões, estudos, debates, movimentos da categoria na constante construção e afirmação de acessibilidade em Libras na Educação dos Surdos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Ana Paula Souza, SILVA, Geysa Maria Carvalho da, DORIA, Sara de Paula Sacramento. Disseminação da informação para os deficientes visuais: princípios que fazem a diferença. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, nº 48, 2011.

ALBUQUERQUE, E. B. C. **O discurso dos professores sobre a utilização do livro didático**: O que eles afirmam/negam em relação a este material? Recife, 2002.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMORIM, L.C.S. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ANSAY N. **A trajetória escolar de alunos Surdos e a sua relação com inclusão no ensino superior** [dissertação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2009.

BALL, Stephen. J. **Good school/bad School, British Journal of Sociology of Education**. 1997.

BASSO, I. M. S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, p. 113-128, 2003.

BARDIN, L. (2002). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BEYER, Ugo Otto. Integração e inclusão escolar, reflexões em torno da experiência alemã. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BURGSTHALER, S. **Universal design in education: principles and applications**. Seattle: University of Washington, 2009. Disponível em: <<http://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Portaria 1679** de 03 de dezembro de 1999. Brasília: 1999.

_____. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a. Eliminação de Todas as Formas de. Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. DF: MEC, 2001.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.753**, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro, 2003b.

_____. **Lei Nº 10.845** de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

_____. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004. Aprova acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providencias. DF: MEC, 2004.

_____. **Decreto Federal n 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008 - Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto Nº 6.949** de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

_____. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010, que Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

_____. **Lei n. 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: <>. Obtido em 26.10.2017, <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

_____. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 Junho 2017.

BRITO, Lucienne Veloso. O Livro Didático Digital de Língua Portuguesa/Libras: Uma análise sob a noção da responsividade Bakhtiniana. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista 2017.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Disponível em: < www12.senado.gov.br/.../td-92>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SÁ, Michele Aparecida. **A inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino**: uma análise das concepções e reflexões dos professores. Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro Oeste. Brasília, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos. **Tese** (Educação) da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**, Volume I: Sinais de A a L. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado do Livro Didático no Brasil. In: **I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História** Editorial. Rio de Janeiro: UFF, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado, PUC: São Paulo, 2007, 234 p.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

CHOPPIN, Alain. 1998. Las Políticas de Libros Escolares en el Mundo: Perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier P.; GARCÍA, Verena R. (Org.). **Identidad em el imaginário Nacional**: Reescritura y Enseñanza de la história. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 169-180.

COLL, Salvador, César; GÓMEZ ALBANY, Isabel; MARTI, Eduardo. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COPEPES, Regina Janiaki. Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto “Literatura em Minha Casa”. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2007.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. In: GUIMARÃES, A. M. (Ed.). Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte: DCC/UFMG, p. 449-456, nov. 1996.

COSTA, E. P. M.; PAES DE BARROS, C. G. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, dez. 2012.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DIZEU, L. C. T. de B. & Caporali, S. A. (2005). **A Língua de Sinais Constituindo o Surdo como Sujeito**. Educação & Sociedade. Campinas. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>

DORZIAT, Ana. ; LIMA, Niédja Maria Ferreira; MACIEL, Eliane Maria de Menezes; LOURENÇO, Alcione Balbino. **Assessoria Pedagógica em Educação de Surdos à Funad/PB**. X Encontro de Extensão – UFPB, 2007.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERNANDES, SUELI. **Práticas de letramentos na Educação Bilingue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, Simone Bacellar Leal; NUNES, Ricardo Rodrigues. e-Usabilidade – LTC, Rio de Janeiro, 2008. KLEIMAN, A. B. . **Estratégias de Inferência Lexical na Leitura de Segunda Língua**. Ilha do Desterro (UFSC), Florianópolis, SC, v. 13, n. 4, p. 67-82, 1985.

FIGENBAUM, Joseane. **Acessibilidade no contexto escolar: tornando a inclusão possível**. Porto Alegre, 2009.

FISCARELLI, R. B. **O Material didático: discurso e saberes**. Araraquara – SP, Junqueira e Marins Editora, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p.11.

FRANCO, M. **currículo & emancipação**. In SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 213-224.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 202.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S.F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. – São Paulo: Plexus, 2007.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. Brasil. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Ensaios Pedagógicos - Construindo Escolas Inclusivas. 1. ed. Brasília, DF : MEC, SEESP, 2005.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr., 2000, p. 159-170.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Campinas, Papirus, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso. V. 8, n. 3, p. 487, set/dez, 2008.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: Acesso em: 06 jul. 2018.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. Uma escola, duas línguas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina B.F.de. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. In: **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão.** São Paulo: Lovise, 2000b. p. 51-84.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. In: . **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LEFFA, Vilson. Como produzir materiais didáticos para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática.** 2ª Ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho.** 2. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1979

LIMA, Daisy Maria Collet de Araújo. **Educação infantil saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** 4ª ed., Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

LINS, H. A. M. **TDICs e os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes: Formação de professores.** IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Belo Horizonte (online). 2012. I Anais do Evidosol/Ciltec-online, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2012

LOPES, Maura Corcini e Dal'lgna, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007.

LORENSI, V. M. **Experiência de alfabetização de surdos numa proposta bilíngue.** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2006.

LUCKESI, C.C. et al. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens Qualitativas: Temas Básicos de Educação e Ensino.** São Paulo: EPU, 2003.

LUNARDI, Marcia Lise. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos para comunicação alternativa**. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p. il. ISBN 85-86738-22-0.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, L. de A. R. **Política pública e formação docente para atuação com a diversidade**. In: MARTINS, L. de A. R. et all. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. Natal- RN: EDUFRRN, 2008.

MEIRELES, V.; SPINILLO, A.G. **Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por surdos**. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, n.1, v.9, p.131-44, jan./abr.2004.

MELETTI, Silvia M.F. e BUENO, José G.S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG. GT 15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MITTLER, P. (2003). **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, RS: Artmed.

MORAES, Marina Grava de. **Acessibilidade e inclusão social em escolas**. 2007. 83 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** Congresso Brasileiro de Qualidade em Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2001.

OLIVEIRA, M.K. **Vygostky – Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, nº 1, p. 93-108, 2012.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, Escrita e Surdez**. Secretaria da Educação: Governo do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo, 2009.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC/CCE-CE, 2006.

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

_____; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997 – reimpressão 2008.

RALEJO, Adriana S. **Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar**, EBR – Educação Básica. Revista, vol.1, n.2, 2015. P.05-26.

RAMOS, Ana Cristina Costa. Ensino de Ciências e Educação de Surdos: Um estudo em Escolas Públicas. 119f. **Dissertação** de Mestrado Profissional em (Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológico Rio de Janeiro, Nilópolis, 2011.

RAMOS, C. R. Livro Didático Digital em Libras: uma proposta de inclusão para Estudantes Surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, v 11, p. 1-11, 2013.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial** v.22, n.34, p. 127-138, maio/ago.2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Editora: Avercamp, São Paulo, 2003.

RINALDI, Giuseppe. (org). **A Educação dos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997. Vol. II (Série Atualidades Pedagógicas).

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação**. Editora: Summus. São Paulo, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em //www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo. Pesquisa%20documental. pdf. Acesso em 24 de julho de 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2º v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió; Edufal, 2007.

SANTAROSA, Lucila M.C. **“Escola Virtual” para a Educação Especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento**. Revista de Informática Educativa, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 115-138, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SANTOS, E. R. O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: uma análise de materiais didáticos. In: **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, v. 2, n 1, p.1-12, 2012.

SANTOS, Sostenes, Vieira. Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**. Setembro, 2015. VAZ, Vagner, M. O Uso da Tecnologia na Educação do Surdo na Escola Regular. 68f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Tecnólogo em Processamento de Dados, Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. Brasília, *Inclusão - Revista da Educação Especial*, out/2005, no. 1, p. 19-23.

_____. **Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social**. 2004. Disponível em: Acesso em: 05 mai. 2005.

SCHELP, P. P. **Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. p. 3036-3047. 2009.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 1999. 2v.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, nº 2, p.173-176, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200010>

SILVA, Ivete Aparecida da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educação**, ano 13, n. 23, p. 47-58, dez. 2005.

SILVA, Lazara Cristina da; BARAÚNA, Silvana Malusá. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 56-67.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300006>

STUMPF, Marianne. **Práticas de bilingüismo: relato de experiência**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun/2006, p.290-299.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TENOR A. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu** [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2008.

THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2004.

TUXI, Patrícia. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4397/1/2009_PatriciaTuxi.pdf Acesso em: 15 abr. 2016

UNESCO, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÃO**: sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Concrete human psychology**. Soviet Psychology, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.