


LINHAS DO ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO E CULTURA SURDA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-165>

Data de submissão: 18/09/2024

Data de publicação: 18/10/2024

Evanir Gomes dos Santos

Doutora em Educação

Pós-doutorado em Educação

Secretária de Educação de Mato Grosso do Sul (SED)

Professora da Rede Pública de Ensino (SED)

E-mail: evanirgsantos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7093-1095>

RESUMO

As garantias legais asseguram o acesso à educação ao estudante surdo, notadamente, a partir de alguns documentos oficiais (nacional \ internacional) que impulsionaram a publicação de leis específicas do processo educacional ao estudante surdo considerando suas diferenças, as suas identidades culturais, assim, o reconhecimento da língua natural dos sinais como língua de instrução. Este estudo analisou diversos documentos oficiais e leis que dispõem sobre o amparo à educação de surdos, no Brasil, à luz dos estudos que se dedicam a essa prática educativa sob o aporte teórico de autores como Lage et al. (2020), Santos et al. (2015), Perlin e Souza (2015), Quadros et al. (2008), Lodi (2011), Perlin e Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros e Schmiedt (2006), entre outros que se dedicam ao tema em questão. A pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental por seus procedimentos. O resultado da pesquisa apontou que há várias garantias legais e algumas efetividades, dessas garantias, mas, ainda, não oferece pleno acesso ao ensino-aprendizagem em conformidade a legislação vigente.

Palavras-chave: Legislação. Acessibilidade. Educação. Cultura Surda.

1 INTRODUÇÃO

Conquista do movimento surdo, pós-marco internacional afirmado na Espanha, em 1994, a Declaração de Salamanca, assinada em documento, assegura, o direito educacional ao estudante surdo, considerando a sua diferença, a sua identidade cultural e, assim o reconhecimento da sua língua de sinais materna, [...] Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (BRASIL, 1994, p. 3).

Aparatos legais que descontroem um percurso de situações desoladoras, de inferioridade e incompetência, estigmas negativos baseados em dogmas de uma sociedade majoritária ouvinte. É preciso considerar o “[...] jeito surdo de ser [...] que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia [...]” (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 19-38).

Compreensão que se afirmar por meio dos avanços das políticas educacionais, as quais são reforçadas pelo que determina a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 – LDB, como, ainda, o que preconiza o Decreto 5.626 de 2005, nomeadamente, em seu artigo 3º: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”, que, na visão das autoras, “[...] inclusive torna obrigatório o uso de língua de sinais não somente aos surdos, mas também aos professores que os atendem [...]” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Trata-se de promover condições aos futuros professores para um atendimento em conformidade as especificidades dos estudantes surdos. Para além, é imprescindível a presença e o diálogo com os adultos usuários da Libras para fluir a manifestação da história, da memória simbólica e dos conceitos dessa cultura, em sala de aula, e para a afirmação identitária dos estudantes surdos. De acordo com Miorando (2006, p. 89), a finalidade desse processo de ensino-aprendizagem é oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda”.

Para tanto, o ambiente educacional, na visão desta autora, não pode focar a deficiência, mas os avanços dos direitos da comunidade surda, adequando a prática-didática à realidade desses cidadãos, os quais precisam obter aprendizagem da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua (L2), como delibera o Decreto 5.626 de 2005.

Nesse cenário, dedicou-se, então, a pesquisa em diversos documentos oficiais e leis que dispõem sobre o amparo à educação de surdos, no Brasil, à luz dos estudos voltados ao processo da prática educacional com o estudante Surdo, com autores como Lage *et al.* (2020), Santos *et al.* (2015), Perlin

e Souza (2015), Quadros *et al.* (2008), Lodi (2011), Perlin e Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros e Schmiedt (2006), entre outros que tratam do tema em questão.

A pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental por seus procedimentos; o resultado apontou que há várias garantias legais e algumas efetividades, dessas garantias, mas, ainda, não oferece pleno acesso ao ensino-aprendizagem em conformidade a legislação vigente.

Reforça-se, assim, a necessidade de se repensar sobre as políticas para educação bilingue com a participação da comunidade surda¹, além de prática efetivas das políticas públicas que fomentem o reconhecimento político e uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPAÇO-VISUAL

A Política Nacional para a Educação de Surdos obteve maiores proporções a partir da publicação de algumas leis e documentos oficiais, pós-declarações internacionais e a publicação da Constituição Federal de 1988. Esta, notadamente nos artigos 205 e 206, estabelece que as instituições públicas e privadas devem oferecer o ensino, sem discriminação, a todos, e em condições de igualdade, com amparo pedagógico condizente às especificidades. Nos termos desse dispositivo legal, a educação é reconhecida como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Com relação ao amparo pedagógico às especificidades, no caso do Surdo, destaca-se a cultura linguística - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – garantia constitucional Art. 215: “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional. Além disso, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Por seu turno, Quadros e Schmiedt (2006) acrescentam que o marco internacional das conquistas da “política de inclusão” foi a Declaração de Salamanca, assinada em um evento sediado na Espanha, em 1994, em que assegura, ao estudante surdo, o direito educacional, considerando suas diferenças, sua identidade cultural, assim, a aquisição da língua natural dos sinais. O documento dispõe sobre o acesso ao espaço escolar regular em que objetiva o rompimento da linha discriminatória e, de tal modo, delineou a Estrutura de Ação em Educação Especial: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

¹ Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros — que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. [...] em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 9).

linguísticas ou outras [...] Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (BRASIL, 1994, p. 3).

Isso implica em ressignificar a prática pedagógica, a base curricular com significações simbólicas de referências do estudante surdo, com cultura concernente da comunidade surda, na forma de visão e interação espaço-visual, contribuem as autoras: “Mais do que isso, a nosso ver, os próprios surdos deveriam fazer parte das esferas decisórias onde as políticas públicas são construídas [...]” Perlin e Souza (2015, p.10), defesa, essa, que se confere no item 3 da Declaração de Salamanca (1994): “encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais”.

Essa Conferência (1994) contou com expressiva presença diversos participantes, dentre estes, a representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, das quais cabe ressaltar a contribuição da Declaração de Friburgo na defesa dos Direitos Culturais das minorias, de 1977, que se reafirmou em solo espanhol, bem como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que em seu Art. 7.º dos Princípios gerais determina que “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade [...]”. Como tal, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1984) que persuadiu, novamente em 1994, sobre o direito do estudante surdo, em obter a aquisição e a escolarização na língua natural de sinais.

Outro documento de impacto internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007, promulgada pelo (Decreto 6.949/2009), a qual, para além das garantias relativas à educação (Art. 24), participação na vida cultural (Art. 30) dentre outros, assegura que às “pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relacionadas a programas e políticas [...]”

No Brasil, existem outros instrumentos legais, como a lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, em que dispõe o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação, de interação às pessoas surdas. Reforça-se esse estabelecimento, a lei 10.436 de 2002 que é o selo da política linguística de reconhecimento do estatuto dessa língua e, que assegura a educação bilíngue. No entanto, essa política foi regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005, que, dentre os seus desdobramentos, garante em seu Art. 22 que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos, por meio da organização de escolas e classes de educação

bilíngue" (BRASIL, 2005). O que significa que a língua de sinais constitui a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (modalidade escrita), a segunda língua (L2), ambas como línguas de instrução.

Importar mencionar que o marco que reconheceu as línguas de sinais, como naturais, foi a partir das pesquisas de Willian Stokoe, que se despontou, em 1960, na Universidade de Gallaudet, nos EUA, quando publicou o reconhecimento da estrutura da língua de sinais *American Sign Language - ASL*. Todavia, confere Lage, et al (2020, p. 10) que “Embora reconhecida legalmente no país, a língua de sinais não ocupa lugar hegemônico em escolas, nem na sociedade, em especial, por se realizar espacialmente”.

Ainda sobre o ensino básico, a atual Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, assegura, em seu Art. 60-A (incluído pela Lei nº 14.191 de 2021), a oferta de educação bilíngue ao estudante surdo em classes regulares ou polos de educação bilíngue de surdos, bem como, em classes e escolas bilíngues de surdos, como também, escolas lusófonas (inclusivas) por meio de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Estabelecimento de lei previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (vigência 2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aos estudantes de “4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência”, nos termos dos artigos 24 e 30 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Lodi (2011, p. 63) assim recomenda: “[...] os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) [...] o ensino-aprendizado escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita [...] como segunda língua das pessoas surdas (L2)”, e expõe os amplos desafios do “diálogo entre as políticas educacional inclusiva e linguística para surdos”, haja vista o despreparo das unidades escolares em trabalhar com a pluralidade cultural.

Desafios que perpassam pela formação inicial ou continuada do professor, que implica diretamente em aperfeiçoamento e, por consequência, no amadurecimento consciente da importância de sua didática em que marca sua referência, ao alunado, por sua atuação em construção do conhecimento dentro dos preceitos – valores sociais. A nova formação, conforme Mantoan (2003), considera a sala de aula heterogênea e que o professor de modo crítico reflete a “própria prática” em conformidade com suas experiências, o que constitui suas “teorias pedagógicas”, as quais precisam se compartilhadas pela interatividade do corpo educativo. Este compartilhamento pode se desdobrar para outras unidades escolares, através de trocas de suas experiências, de discussão dos temas presentes no ambiente educacional, como gênero, questão de classe social, etnia, sexualidade, no caso em questão - a educação oferecida ao aluno surdo, sua história, sua cultura, em especial, linguística.

Iniciativas que podem se estender a outros espaços por meio de organização de eventos em que se oportunizará a participação de vários segmentos e instituições, as quais possam contribuir às ações

educativas. Ao contrário de reafirmar conceitos enrijecidos e fragmentados de uma determinada disciplina procedente de uma formação frágil, como denota Fernando Hernandez, (1998, p. 31): “[...] resistem à mudança porque essa “gramática curricular”, permite organizar as Escolas em compartimentos estanques chamados departamentos, reafirma a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina. Nessa perspectiva recomenda Mantoan (2003, p. 44): “[...] não apenas um mero instrutor [...] a proposta parte do ‘saber fazer’ desses profissionais [...] formação de atitude e valores do cidadão”.

Ainda a despeito do decreto 5.626 de 2005, destaca-se, aqui, o 3º artigo, o qual dispõe que a Língua Brasileira de Sinais – Libras deve fazer parte da grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura e, assim, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, tanto de instituições de ensino públicas como privadas. Em tais cursos, deve-se incluir, ainda, a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão, como determina o Art. 10 do referido decreto.

Segundo Santos *et al.* (2015), a inserção da disciplina Libras, no currículo dos cursos de Licenciatura de formação docente, tem suscitado discussões constantes, no trato de sua implantação, em razão de sua obrigatoriedade. Essa medida tem gerado questionamentos sobre a falta de definição acerca da estruturação\organização dessa disciplina: carga horária, conteúdos e acessibilidade, considerando-se que “[...] o Decreto nº 5.626 de 2005 não explicita de que maneira esta disciplina deve ser oferecida: seus objetivos, conteúdos necessários para um aprendizado satisfatório [...]” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 209).

Ressalta-se, também, o Art. 11, do decreto em questão, que assegura a implementação de cursos para formação de professores em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa e Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, bem como o Art. 23 que garante “equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005), o que tem amparo na lei n.º 12.319/2010, a qual, igualmente ao decreto, prevê, ainda, a presença de tradutor e intérprete de Libras \ Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino.

A exemplo, da efetividade dessa determinação, o curso de Licenciatura em Letras-Libras, iniciado em 2006, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na modalidade a distância – (EaD), o que requer um trabalho exercido por equipes interdisciplinares sob coordenação do curso, como: “[...] pedagógica, hipermídia, produção gráfica, vídeo, videoconferências, acompanhamento da aprendizagem do aluno (tutores, professores e monitores) e a gestão financeira”, (QUADROS *et al.*, 2008, p. 42).

Na abertura, desse curso, disponibilizou-se 500 vagas, as quais foram distribuídas em nove polos espalhados por todo o território brasileiro. Em seguida (2008), essa mesma universidade, voltou a oferecer 900 vagas, nesta oportunidade, para Licenciatura em Letras-Libras e ao novo curso de bacharelado Tradução e Interpretação Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, cursos que foram estruturados em 16 polos, em distintas universidades federais e estaduais, como tal, em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, por todo o país.

As autoras Quadros *et al.* (2008) acrescentam, que para o êxito da execução dos cursos, via modalidade EaD, com uso de meios tecnológicos de comunicação e as especificidades da língua de sinais, igualmente, requer estratégias específicas para mediação do ensino-aprendizagem, como a definição de princípios de formação com meta de orientação teórico-metodológico em conformidade a esta modalidade de ensino. Princípios, que no caso destes cursos, edificam-se em: “a interação, a cooperação e a autonomia” (IBI DIB, p. 40).

Enfim, dentro da legislação vigente e com utilização de tecnologias aplicadas, como informam as autoras, os cursos oferecidos pela UFSC possuem traços dos movimentos sociais surdos representados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, uma vez que, esta entidade muito colaborou para concretização dessa conquista educacional que busca “[...] expressar o conhecimento da Língua de Sinais, bem como, a captar as formas de ensinar e aprender dos surdos”, (QUADROS *et al.*, 2008, p. 42).

Esclarecem as pesquisadoras, que para a garantia da educação esperada pelos surdos, a organização dos cursos contou com a participação direta dos surdos, no processo de sua implantação, ou seja, no “planejamento e operacionalização” de apontamentos dos critérios dessa formação que perpassa pela cultura linguística do Povo Surdo². Nas palavras das autoras “O desafio da formação de professores de Língua de Sinais passa pela própria língua e envolve, também, as formas de produzir e visualizar o conhecimento” (IBI DIB, p. 36).

Como determina o Decreto 5.626 de 2005, em seu Art. 15, desse documento legal, lê-se: “Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental”. Essa prerrogativa seria um contributo às políticas de reconhecimento desse grupo, que se autodenomina “Surdo”, com uma prática pedagógica aberta aos acontecimentos histórico-culturais e sociopolíticos, o que requer profissionais preparados, que saibam

² “Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 9).

não apenas a Língua Portuguesa, mas, igualmente, a Língua de Sinais Brasileira - Libras, para um trabalho docente junto aos estudantes surdos de forma condizente ao que assegura a legislação vigente, em que estes estudantes terão acesso pleno e fluido à comunicação e, assim, ao ensino-aprendizagem, nas palavras de Miorando (2006, p. 91), uma “[...] proposta coesa entre didática, comunicação e responsabilidade social [...]”.

3 ENSINO DA LIBRAS PARA PROFESSORES OUVINTES: MEDIAÇÃO DOCENTE DAS LÍNGUAS VISUAL E ORAL

A busca pelo ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras aos professores como dispõe o Decreto 5.626/2005, notadamente, em seu Art. 14 inciso III, letra d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, gera muitas discussões que trazem à baila diversas formas teóricas e práticas, haja vista, dentre outros fatores, a compreensão da Libras como uma língua espaço-visual, que se diferente das demais modalidades que são áudio-orais.

Segundo a teoria Bakthiniana, a língua é viva e se materializa pelas enunciações no meio social nas diferentes relações de seus usuários (locutores \ interlocutores) no espaço em que vivem. Essa perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo (2010), contribui à compreensão efetiva dos usos da linguagem em sua funcionalidade, assim como, a constituição linguística, nomeadamente, em locais multiculturais como o ambiente educacional.

De tal forma, o sentido da língua é compreendido pelos sujeitos inseridos no mesmo contexto, os quais possuem as mesmas experiências e referências culturais. De acordo com Bakhtin (2010, p. 283): “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”, em outros termos, a construção enunciativa se dá pelo cruzamento de várias enunciações respostas do sujeito falante em diversas relações dialógicas. Nessa prerrogativa, trata-se de intercâmbio verbal com suporte nos vocábulos, nas frases e construções sintáticas do sistema da língua, como assegura este pesquisador. Nessa mesma concepção, conforma as demais línguas, bem como, a Libras, em que seus sinais enunciativos e\ ou dialógico (em espaço-visual ou pela escrita) são dotados de significações em que se constitui através de signos produzidos em relações sociocultural e ideológica.

Nessa propositura teórica, o ensino da Libras, como segunda língua (L2) a ouvintes, perpassa pelo *status* de uma língua estrangeira e, de tal maneira, precisa ser dotada de sentido ao sujeito aprendente, como asseguram os autores: “[...] o ensino deve ter um sentido ideológico, cultural e social para o aprendiz” Santos et al. (2015, p. 204) – pesquisadores da UFSCar.

Estes pesquisadores defendem o amparo teórico-metodológico à prática do ensino-aprendizagem da Libras para ouvintes através de atividades dialógicas, propriedade da metodologia enunciativo-discursiva, a qual se difere das demais abordagens por não se ater a um sistema de normas rígido em que “[...] a língua é um sistema estático e estável” Santos *et al.* (2015, p. 211). Os estudiosos tratam com ressalva a aprendizagem da língua por seu controle através do uso de “imitação ou exposição” e defendem a língua como evento histórico-social e cultural.

Nessa direção, o enfoque do ensino da Libras como L2, a partir da defesa dialógica da linguagem conforme Bakhtin (2010) e da visão sócio-histórica e cultural de Vygotsky (1934), em que privilegia a teia simbólica sociocultural para prática de sua aprendizagem, por meio de sua compreensão, e não apenas ao ato comunicativo isolado. Do mesmo modo, o processo de ensino precisa percorrer pelo aprofundamento dos conceitos linguísticos da língua e, não somente a superficialidade de seu vocabulário, de seu léxico e de sua estrutura para seu uso restrito em um espaço prelimitado.

Enfim, uma educação bilíngue necessita de profissionais capacitados nas línguas que circulam no espaço educacional, para que se promova o efetivo processo de ensino-aprendizagem sem discriminação a todos e promove um o convívio interativo com a alteridade surda e, por com sua vez, valoriza a diferença como riqueza, de acordo com (Candau, 2016) e (Mantoan, 2003) em trocas de ideias e experiências culturais, em outras palavras, permite a relação dialógica rompendo com o preconceito entre língua visual e oral pela mediação do professor, que através da comunicação com todos os alunos, estabelece, entre estes, os diferentes níveis de sentido para uma resposta oriunda desta coletividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de uma educação em conformidade aos direitos humanos, de acordo com Mantoan (2003) não se limita a conteúdos, a laudo de deficiência e a dificuldades dos alunos devido às defasagens da aquisição de aprendizagem: “[...] significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de prática pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 31).

Trata-se da necessidade de efetividade do que assegura o acervo legal que perpassa pela promoção de acessibilidade - lei 10.098 de 2000, pelo reconhecimento Língua Brasileira de Sinais – Libras - lei a lei 10.436 de 2002 e da garantia da educação bilíngue, como tal, pela diferença cultural identitária – Art. 2º “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura” decreto 5.626 de 2005, o qual

dispõe, igualmente, a formação do professor e da inserção da Libras na grade curricular obrigatória dos cursos de Licenciatura, Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Nesse direcionamento, Candau (2016, p. 82) considera: “[...] que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, “[...] a partir de novas concepções e práticas educacionais [...]” (MANTOAN, 2003, p. 47), verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”. Quando assim se procede, os estudantes são, efetivamente, acolhidos e, ao invés de serem enquadrados pela padronização da normalidade, afirmam-se em sua diferença e contribuem para a construção do conhecimento, juntamente com o professor regente que será capaz de promover o ensino-aprendizagem com estratégia pedagógica condizente, Perlin e Strobel (2008, p. 19) explicitam: “Neste procedimento o processo inverte a regulação. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser diferente [...]”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/constituicao_brasil_41ed.pdf

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Plano Nacional de educação- PNE. Recuperado em 07 de fevereiro de 2015, de: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>.

BRASIL. Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Nova York, 2007. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencaosobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.

BRASIL. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>

BRASIL. Declaração de Salamanca (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-357.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

LAGE, Aline Lima da Silveira; BEGROW, D. V.; OLIVEIRA, E. C. Método fônico e medicalização: pela heterogeneidade dos surdos e da educação. MOVIMENTO - REVISTA DE EDUCAÇÃO, v. 7, p. 79-105, 2020.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. Coleção UAB- UFSCar. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. Coordenação UAB-UFSCar. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 1. ed. 2003.

MIORANDO, Tania Micheline. Formação de Professores Surdos: Mais Professores para a Escola Sonhada. Estudos surdos I/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis. 2008. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso jan. 2022.

PERLIN, Gladis e SOUZA, Regina Maria de. POLÍTICA INCLUSIVA E ACESSO AO ENSINO PÚBLICO: RESISTÊNCIA E ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO. Revista Digital de Políticas Linguísticas. Florianópolis, v. 7, 2015. ISSN 1853-3256. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13082>

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller; CERNY, Roseli Zen; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Inclusão de Surdos no Ensino Superior por Meio do Uso da Tecnologia. Estudos Surdos III / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SANTOS, Lara Ferreira *et al.* Desafios tecnológicos para o ensino de libras na educação a distância. Comunicações. Piracicaba, n. 3 - p. 203-219, 2015. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2252>. Acesso em 10 jan. 2022.

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem [1934]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.