

Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos

*Curriculum befitting and BNCC:
challenges for the bilingual teaching of deaf students*
*Adecuación curricular y BNCC:
retos para la enseñanza bilingüe de estudiantes sordos*

RACHEL CAPUCHO COLACIQUE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7728-7711>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

LEONARDO CONCEIÇÃO GONÇALVES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-0506>

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Departamento de Educação Básica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação e Cibercultura – EduCiber

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma análise dos descritores presentes na Base Nacional Comum Curricular, especificamente no eixo oralidade, relacionando-os com os princípios da Educação Bilíngue para surdos. Por meio de uma pesquisa documental descritiva, buscou-se apontar alterações necessárias para a efetivação de um currículo bilíngue, as quais destacamos: uma abordagem metodológica condizente com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; a valorização intercultural envolvendo as comunidades surdas e suas lutas; e a garantia da LIBRAS como língua de instrução.

Palavras-chave: Acessibilidade, Surdez, Libras, BNCC.

Abstract: *The aim of this article is to present an analysis of the descriptors present in the National Common Curricular Base (BNCC), specifically in terms of orality, relating them to the principles of Bilingual Education for the Deaf. Through descriptive documentary research, it was sought to point out necessary changes for the implementation of a bilingual curriculum, which we highlight: a methodological approach befitting the teaching of Portuguese as a second language for the deaf; the intercultural valorization encompassing deaf communities and their struggles; and the guarantee of LIBRAS as the language of instruction.*

Keywords: *Accessibility, Deaf, Libras, BNCC.*

Resumen: *El objetivo de este artículo es presentar un análisis de los descriptores presentes en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), específicamente en lo que se refiere a la oralidad, relacionándolos con los principios de la Educación Bilingüe para Sordos. Mediante una encuesta documental descriptiva, se buscó señalar los cambios necesarios para hacer realidad un currículo bilingüe, que destacamos: un enfoque metodológico acorde con la enseñanza del portugués como segunda lengua para sordos; la valorización intercultural que engloba a las comunidades sordas y sus luchas; y la garantía de LIBRAS como idioma de instrucción.*

Palabras clave: *Accesibilidad, Sordera, Libras, BNCC.*

INTRODUÇÃO

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, após um amplo processo de mobilização e debate em torno da temática da educação brasileira, elencou cinco grandes desafios que deveriam ser enfrentados em nosso país. O primeiro deles, a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE), que seria então responsável, dentre outros aspectos, por cumprir o que consta na Constituição estabelecendo uma “base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CF, art. 210).

O objetivo então seria definir e garantir o acesso a conhecimentos, competências e habilidades comuns a todos os estudantes, nos diferentes sistemas e ao longo das diferentes etapas da Educação Básica.

Em 2015 foi divulgada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular — BNCC — que, em sua apresentação, afirma que o documento seria o alicerce para a renovação e aprimoramento da Educação Básica como um todo, assumindo, assim, um papel estratégico nas ações de educadores e gestores, buscando atender aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã dos estudantes brasileiros. O documento, de caráter normativo, teve sua redação final aprovada em 2018.

De acordo com o próprio documento, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país, definindo o conjunto “orgânico e progressivo” de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, sendo orientada por princípios “éticos, políticos e estéticos”, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tendo como propósito direcionar a educação brasileira para uma “formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Cabe destacar, no entanto, que essa perspectiva não é unânime. Há aspectos críticos a se considerar, inclusive a própria noção de currículo, como apontado por Süsssekind:

as ideias de currículos como territórios de desenvolvimento, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais, ainda, novamente. Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descrito como a ‘crise da educação’, defendem a necessidade de ‘currículo claro e objetivo’ que nos deem caminhos para superar a ‘falta de preparo dos professores’ e a ‘inadequação dos materiais didáticos’; assim, alimentando uma dicotomia escola-sociedade calcada na ideia de ‘obsolescência da escola’ e incompetência ou despreparo dos professores (SÜSSEKIND, 2014, p. 1514).

Segundo a autora, é preciso tencionar as noções envolvidas na construção da Base, pois, sendo o currículo um documento tomado como escriturístico — algo fixo, padronizado, que pode ser elaborado e aplicado uniformemente — ou como uma arma social (entendida como aquilo capaz de garantir a homogeneização dos conhecimentos), ele aprofundaria ainda mais a linha abissal já existente, “criando exclusões, invisibilidades e inexistências”, além de potencializar ainda mais a “demonização dos professores”.

Süssekind afirma ainda que é preciso compreender a complexidade do currículo escolar, tomando-o como “conversas complicadas”, assumindo a “complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação”, o que é incompatível com modelos prescritivos elaborados e aplicados “na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1520). Sendo assim, o currículo é (ou pode/deve ser) conversa, é autobiográfico, é historicizado e complicado, é invenção cotidiana protagonizada por professores e alunos, é negociação ou leilão barulhento, são experiências-vidas, são práticas que podem contribuir para a desinvisibilização de lutas e conhecimentos.

Nesse caminho, também é apontado por Dourado e Siqueira (2019) o polêmico processo de aprovação do documento que, nas palavras dos autores, aconteceu de forma aligeirada e coercitiva, tendo sido um instrumento “de cima pra baixo e de fora pra dentro”.

Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

Sem perder de vista essas questões levantadas, buscamos neste artigo refletir sobre as necessárias adequações da Base para a garantia de atendimento educacional bilíngue aos estudantes surdos, que utilizam a Língua Brasileira de Sinais.

A educação bilíngue de surdos é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como sendo a modalidade de educação escolar oferecida tendo a Libras como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, sendo garantida desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida, nas diferentes etapas de escolarização. Embora exista o amparo legal, ainda nos deparamos com uma série de desafios para a efetivação desses princípios.

Em se tratando da BNCC, Silva (2018) destaca a incompatibilidade do texto atual e a valorização da cultura e língua da comunidade surda, uma vez que a Libras não está contemplada no documento, que ainda traz a proposta de leitura e oralidade, que se contrapõe à educação bilíngue pensada para os estudantes surdos.

Barbosa (2019), por sua vez, afirma que a BNCC favorece as lutas políticas e disputas sociais da comunidade surda ao atender duas de suas reivindicações históricas: primeiro, o reconhecimento da Libras como “língua oficial do povo surdo brasileiro”; e segundo, o reconhecimento da diferença linguística da comunidade surda e a necessidade de garantir instrução nessa língua.

Embora esteja presente na Base apenas de maneira superficial, a autora considera o registro uma conquista importante, pois garantiria a “materialidade do tema em um documento, para que se prossigam as discussões e os surdos possam seguir lutando pela legitimação cada vez mais sólida de sua língua” (BARBOSA, 2019, p. 7), bem como o reconhecimento da diferença linguística para a participação na sociedade. A autora faz uma ressalva ainda evidenciando que a BNCC não apresenta a Libras como uma língua, alternativa à língua portuguesa, mas como uma opção dentre alternativas de linguagens.

Alinhadas às questões aqui apresentadas, propomos uma releitura do documento oficial, tencionando os pontos necessários para contemplar uma educação bilíngue de qualidade linguística para os estudantes surdos.

LETRAMENTO BILÍNGUE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Reconhecer-se surdo, *ser e estar sendo surdo*, não é um rótulo previamente definido, não é algo que o indivíduo já se percebe *a priori*, antes, é um complexo processo enredado por descobertas, construções, identificação e pertencimentos. Perlin (2003) descreve o *estar sendo surdo* como:

Se nos consideramos surdos não significa que temos uma paranoia. Significa que estamos sendo o outro com nossa alteridade. Somos o surdo, o povo unânime reunido na autopresença da língua de sinais, da linguagem que evoca uma diferença de outros povos, da cultura visual, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência, alteridades outras. Somos surdos! Toda nossa caminhada como surdo foi feita por experiências numa linha diferente da linha ouvicêntrica que os ‘ouvintes’ querem para nós. Houve transações entre nós, mas prevaleceu o signo do ser surdo na experienciação, uma experienciação que tem no diferente de ser o aspecto visual (PERLIN, 2003, p. 58).

Se considerarmos os princípios proclamados na Declaração Internacional dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), em seu art. 7º, que afirma que “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade”, e ainda que “Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora”, veremos reforçada a importância de a escola e de o currículo de Língua Portuguesa incluírem aspectos referentes à comunidade surda e suas produções culturais.

Sobre isso, Witches, Lopes e Coelho (2019) ressaltam que a surdez pode ser entendida como uma forma histórica de subjetivação, uma experiência, e partindo de uma análise de Foucault, os autores definem três eixos que constituem a experiência da surdez, sendo o primeiro a subjetividade atrelada a uma questão de diferença linguística e, nesse aspecto, os autores ressaltam o papel da escola:

A constituição de alguns modos de ser surdo, portanto, passa a acontecer na e pela escola: é nessa instituição que são regulados os usos que os surdos fazem da língua, bem como as línguas das quais devem fazer tal uso. Com a responsabilidade de agir sob a ação dos alunos, tendo em vista criar mudanças nos seus comportamentos, a escola se torna, por excelência, uma instituição conveniente ao governo, que opera sobre um campo de possibilidades que permite a regulação do comportamento dos sujeitos [...] Assim, a possibilidade de analisar políticas linguísticas de educação de surdos desde a perspectiva do governo linguístico permite entendermos que, em determinado sentido, a educação de surdos carrega consigo a responsabilidade primeira de um ensino da língua, sobretudo para produzir formas governáveis de ser surdo (WITCHES; LOPES; COELHO, 2019, p. 5).

É imprescindível, portanto, reforçar, como já fizeram outros autores (LUNARDI, 1998; SILVEIRA, 2006; BARBOSA, NEVES e BARBOSA, 2013), a importância do papel do surdo adulto no ambiente escolar. Seja o professor de Libras, um professor regente surdo, um monitor/instrutor de ensino surdo, ou outro papel que se lhe atribua.

A possibilidade de convivência e contato linguístico com outros surdos permite muito mais do que um modelo de identidade e linguagem, como destaca Lunardi (1998, p. 85), o professor surdo é um “articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social”, sendo a troca de conhecimentos vivenciada por meio da Libras, favorecendo também a aquisição da Língua Portuguesa, por meio de reflexões metalinguísticas sobre a língua de sinais e a relação com a escrita. Essa interação é benéfica em vários aspectos. Lembrando o que destaca Perlin (2003):

O ser e o estar sendo surdo se constituem como identidade como diferença, como alteridade no interior das representações surdas. A experiência de ser surdo nasce não entre ouvintes, mas entre surdos. [...] no sentido da experiência de identificação, de ser. [...] são múltiplas referências que constituem nosso ser surdo (PERLIN, 2003, p. 101).

No caso dos aspectos denominados de paralinguísticos na língua falada — que englobam diferentes ações corporais que acompanham a fala, como as expressões faciais, corporais, linguagem gestual, dentre outros —, eles são parte linguística da Libras, que se organiza como uma língua gestual visual. A Libras prevê a utilização de marcadores não manuais na enunciação comunicativa, assim, faz parte da própria estrutura gramatical a utilização de expressões faciais, mudanças na posição dos olhos, rosto, movimentação da bochecha, do tronco, dentre outros elementos que podem trazer marcas de sentenças interrogativas, exclamativas, mudar a indicação dos sujeitos nas narrativas, marcar negação ou intensificar adjetivos e advérbios (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Fernandes (2008) recorda que as práticas de letramento para crianças ouvintes baseiam-se, muitas vezes, nos aspectos fonológicos da língua, valendo-se de cantigas e narrativas presentes nas memórias previamente internalizadas pelas crianças, o que não ocorre com as crianças surdas. Uma marca notadamente da comunidade ouvinte, parlendas, trava-línguas e demais memórias linguísticas, muito provavelmente, não farão parte do repertório prévio internalizado pelas crianças surdas, tendo em vista que são tradições do campo oral, com base em sons e rimas, o que não pertencem ao universo da visualidade, característica marcante da *forma surda* de interagir com o mundo.

No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a às crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa (FERNANDES, 2008, p. 11).

Há que se pensar, portanto, nos propósitos e objetivos que se espera desenvolver com as crianças surdas quando apresentamos a elas elementos do folclore nacional. Talvez, num primeiro momento, possa haver uma compreensão da inadequação do conteúdo musical para indivíduos que não escutam. No entanto, acreditamos ser importante a reflexão sobre alguns aspectos que podem vir a ser favoráveis nesse processo. Ferreira, Braz e Melo (2021), por exemplo, proporcionaram uma pesquisa que teve por objetivo buscar formas de apresentar, para as pessoas com perda auditiva, atividades que envolvam o folclore e os brinquedos cantados. Na obra em questão, as autoras afirmam:

Em turmas onde há surdos incluídos, o professor precisa se esmerar em buscar soluções inteligentes para garantir uma inclusão verdadeira. As cantigas folclóricas, parte da cultura, normalmente, são passadas oralmente e, com isso, muitos surdos não têm acesso a este conteúdo. [...] os brinquedos cantados contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo seja ouvinte ou surdo e que muitos surdos não têm acesso a esse conteúdo, com compreensão, durante a infância [...]. Cabe à escola e ao professor o papel de fornecer a esse indivíduo o maior acervo cultural possível da maneira mais adequada à sua melhor compreensão e assimilação, não como manobra de controle, mas como meio de saber se posicionar frente a diferença, reconhecendo suas influências e gerando uma afirmação cultural (FERREIRA; BRAZ; MELO, 2021, p. 191-200).

Nesse sentido, é importante oportunizar ao estudante o contato com esses diferentes aspectos culturais. No conhecimento do *eu* e do *outro* é que se vai tecendo essa construção identitária. É fundamental que o surdo possa conhecer sua história, a história das comunidades surdas, permitindo identificação, ressignificação, fortalecendo a percepção de si no mundo, contribuindo para uma conscientização sobre as questões que afetam suas comunidades. Ao mesmo tempo, é importante que esse indivíduo possa também conhecer, se apropriar, ressignificar, outros elementos presentes na cultura de um modo geral, mesmo que não seja uma prática própria de seu grupo linguístico.

A afirmação da(s) identidade(s) surda(s), 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 novas, e possíveis, representações, significações e categorias sociais. As inúmeras possibilidades de se vivenciar a surdez são reguladas, sugeridas, construídas, promovidas, problematizadas, negadas ou condenadas, cultural e historicamente. [...] entendem-se as identidades surdas como produzidas e constantemente redefinidas pelo contexto histórico e pelas relações de poder que se estabelecem em nossas sociedades. [...] Nesse reconhecimento de novas identidades, assim, firmam-se as atribuições das diferenças e da significação do 'eu' e do 'outro' nos discursos dominantes, delimitando novos campos de lutas e resistências das comunidades surdas (FERREIRA; BRAZ; MELO, 2021, p. 200).

Quando falamos de currículo como espaço de lutas e resistências, de garantia de não invisibilidade, é preciso ir para além de uma metodologia adaptada das práticas pensadas para letramento de pessoas que ouvem uma língua. É preciso garantir o direito dos estudantes surdos de “aprender o português escrito sem simplificações, sem reduções, mas a partir de um currículo adequado que leve a uma metodologia que lhes seja acessível e, por isso, preponderantemente visual” (MEC, 2021, p. 11).

Sobre a temática da Língua Portuguesa para surdos, Fernandes (2006, p. 5) ressalta que, mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais da identidade nacional, a não aquisição da língua pátria como língua materna faz com que o surdo perfigure como estrangeiro no próprio país. Por não dominarem a língua majoritária, “mesmo em contato efetivo com seus compatriotas não há comunicação simbólica, já que a maioria não-surda desconhece a língua de sinais e a minoria surda não tem acesso ao português”.

Desse modo, a autora ressalta que a escola é desafiada a assegurar que “os surdos mergulhem no universo multilíngue da oralidade pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas”, sendo perfeitamente possível que esses estudantes se apropriem da leitura e escrita por meio de “processos visuais de significação”, tendo a Libras como elemento fundador desse processo. A língua de sinais assume, então, um papel não apenas de língua de instrução, mas é por meio dela que se alicerça o letramento em língua portuguesa, conforme assevera a autora:

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos (FERNANDES, 2006, p. 6).

Dado o papel fundante da língua de sinais, cabe ainda ressaltar o papel do texto, evidenciado pelo documento norteador das ações curriculares na educação de pessoas surdas da Secretaria Municipal de Educação — SME/SP (SÃO PAULO, 2008) que afirma que, em se tratando de surdos ou ouvintes, é preciso compreender as práticas da linguagem (e do texto) contemplando sua dimensão histórica, contextual e crítica, além dos usos nos diferentes contextos diários, tomando a língua como objeto de reflexão, “de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão, também aos estudantes surdos, o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever nas diversas situações de interação” (SÃO PAULO, 2008, p. 28).

Fernandes (2008) reforça os desafios presentes no processo de letramento dos estudantes surdos, quem têm como experiência o ensino de língua portuguesa centrada nas práticas metodológicas voltadas para ouvintes:

Esse tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores alfabetizadores seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. Reside aí o principal desafio às práticas de letramentos no bilinguismo dos surdos (FERNANDES, 2008, p. 12).

Cabe destacar ainda o que afirmam Cani e Santiago (2018), para quem, ao falarmos de letramento, estamos nos referindo a um conceito plural, letramentos, entendendo que o conceito de letramentos envolve “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição, devido a sua amplitude e complexidade”. Segundo as autoras, a teoria dos Multiletramentos — em decorrência de uma era globalizada e digital — envolve duas dimensões: a multicultural e a multimodal, considerando ainda os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, bem como as relações de poder.

A dimensão multimodal observa utilização de uma gama de recursos para a construção do significado, a saber: o linguístico, o visual, o sonoro, o gestual e o espacial, bem como as infinitas combinações possíveis entre eles. As práticas pedagógicas pautadas nos Multiletramentos devem perceber a (re)construção dos significados como um processo contínuo e sujeito às diferenças contextuais. Assim, em tal processo, precisam ser considerados elementos outros que vão para além da gramática, do vocabulário e da pronúncia, incorporando a multimodalidade, relacionando-os a fatores discursivos, considerando todo o contexto sociocultural (CANI; SANTIAGO, 2018, p. 1171).

Sendo assim, ao pensarmos as adequações aqui propostas, procuramos considerar a complexidade existente no processo de letramento dos estudantes surdos, que decorre de processos simbólicos visuais e não auditivos e que, portanto, se apresenta como um desafio “de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna” tem (FERNANDES, 2008). Essa relação com a escrita, de natureza essencialmente visual, é apontada ainda por outros autores sob a perspectiva do letramento visual.

Lebedeff (2010) ressalta que o letramento visual para surdos deve englobar práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens, devendo “ocupar um espaço central na organização do ensino para as crianças surdas”, por meio

de uma proposta pedagógica nova, que contemple as singularidades linguísticas e culturais dos surdos. Nas palavras da autora: “Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez” (LEBEDEFF, 2010, p. 193). A existência de uma didática bilíngue para surdos é apontada por Taveira e Rosado (2016) como sendo caracterizadas pela “predominância dos processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos” (TAVEIRA; ROSADO, 2016, p. 177).

OS DESCRITORES ANALISADOS

Centrando a análise nos itens referentes à área de Linguagens — Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental —, abordamos especificamente os descritores presentes no eixo oralidade, por entender que o descritor não é condizente com uma prática metodológica bilíngue para surdos. Por educação bilíngue entende-se aquela que ofereça a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e como língua de instrução em todo o processo escolar, sendo assegurada a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, de acordo com o próprio Decreto 5.626/05.

O Quadro 1 abaixo reproduz um trecho presente na BNCC referente ao planejamento, produção e exposição de texto oral.

Quadro 1 - Reprodução de trecho presente na BNCC

1º ano - Língua Portuguesa: PRÁTICAS DE LINGUAGEM - Oralidade		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo da vida cotidiana	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 103.

O Decreto nº 5.626/2005 descreve a pessoa surda como sendo aquela que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Considerando essa forma visual de lidar com o mundo, e uma ausência de repertório prévio da Língua Portuguesa e suas tradições orais, é possível, e

até desejável, que a criança surda possa ter contato com esse conteúdo cultural. Entretanto cabe destacar que não devemos perder de vista que o currículo não deve ser um espaço para operar e intensificar invisibilidades.

O professor poderá utilizar materiais acessíveis em Libras, que traduzem e explicam diversas parlendas e trava-línguas, possibilitando à criança surda o contato com essa variedade textual. A professora Andrea Clara Igari, por exemplo, cria uma versão em Libras para a parlenda “1,2... feijão com arroz” que, em Libras, vira “1, 2... comer com hashi”¹, apresentando os sinais a partir da configuração de mãos dos números elencados. Essa parlenda visual permite uma exploração das habilidades de percepção e discriminação visual, identificando aspectos característicos da Libras, ao mesmo tempo que valoriza a sua utilização.

No entanto, não se deve limitar a isso. Não basta a criança surda *consumir* uma tradução/adaptação de conteúdo em Língua Portuguesa. É preciso ir além, valorizando e estimulando a expressão da criança por meio da língua sinalizada. Ou seja, a competência linguística da criança surda precisa ser considerada em sua singularidade e estimulada para que se possa primar pelo seu desenvolvimento, de acordo com o que propõe a BNCC, entendendo que o domínio dessa habilidade será positiva para o processo de aquisição da leitura/escrita.

A comunidade surda produz uma vasta gama do que se denomina “Literatura Surda”, que engloba narrativas, poemas, piadas tradicionais, histórias e uma gama de produções tendo a língua de sinais e seus recursos linguísticos — como expressão facial, corporal, dentre outros — como base para as produções (SUTTON-SPENCE, 2021). É fundamental que a criança possa ter contato com essa riqueza cultural produzida, tanto pela própria possibilidade de identificação e fortalecimento de sua identidade como pela exploração visual que o conteúdo provoca, permitindo que se encontre o prazer lúdico e literário que as crianças ouvintes desfrutam com as brincadeiras sonoras de rimas, por exemplo.

A sensível narrativa de Mourão (2011) demonstra a importância da Literatura Surda:

1 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6rmCOP2jsbM&ab_channel=RoseliGon%C3%A7alves

Tradicionalmente, a literatura é vista como participando de culturas regionais em que o sujeito ouvinte conta histórias e uma das possibilidades é que todos podem ouvir as histórias, se emocionar com o que ouvem, refletir e criar mil maneiras de pensar. Podem surgir formas de se expressar a si mesmo, através de piadas e poemas, por exemplo. O mesmo pode acontecer com o sujeito surdo ao trazer as narrativas da comunidade surda, mostrando histórias interessantes, que usam as mãos e a visão. Tais histórias em geral emocionam e exploram o que visualmente é produzido na língua de sinais, que através do olhar podemos sentir e entender. É algo que faz rir pela piada, emocionar pelo poema, etc. O surdo ouve pela visão, e a Literatura Surda surge: como uma árvore balançada pelo vento e a folha, ao cair e ser levada pelo vento para outros lugares, finalmente pisa na terra, se transforma, é adubada e brota na terra... é feliz para sempre. A Literatura Surda emociona aqueles que ouvem pela visão e transforma, brilha, nos arrepiando (MOURÃO, 2011, p. 24).

Além dos descritores indicados na tabela 1, constam ainda na Base, no eixo Oralidade, para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula; Escuta atenta; Características da conversação espontânea; Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; Relato oral/Registro formal e informal; Contagem de histórias.

Embora esses objetos de conhecimento não sejam pertinentes quando consideramos um estudante surdo, usuário da Libras, que não tem a oralidade como canal de comunicação principal, os conceitos envolvidos são fundamentais para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Nesse caso, as sugestões de adequação aqui apresentadas caminham no sentido de oferecer o que poderia ser considerado como equivalente em Libras, sem que o estudante deixe de desenvolver as habilidades propostas pela Base, sempre tendo em vista os aspectos culturais das comunidades surdas.

Assim, se pudéssemos reescrever o item constante na BNCC, de modo a contemplar as questões referentes à educação bilíngue para surdos, pensamos que talvez pudesse ser reescrito assim:

Quadro 2 - Reescrita sugerida de trecho presente na BNCC, para adequação de currículo bilíngue para surdos.

1º ano - Língua Portuguesa: PRÁTICAS DE LINGUAGEM – Expressão Linguística		
CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo da vida cotidiana	Produção de narrativa sinalizada	Recitar e recriar narrativas em Libras, piadas, histórias, poemas, e demais produções do gênero, utilizando-se adequadamente dos recursos linguísticos da Libras (expressão fácil, corporal, classificadores, dentre outros).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Planejamento de narrativa sinalizada e Exposição em Libras	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados em Libras, por meio de ferramentas digitais, em vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Perceba que não se trata apenas de renomear a habilidade proposta, trocando pela expressão em Libras, mas procurar garantir uma adequação curricular que busque contemplar vários elementos, inclusive aqueles que compõem o que se entende por Cultura Surda.

Do mesmo modo, não basta incluir a presença de um intérprete em sala de aula, como aponta Lacerda (2006), sendo necessárias ainda outras providências para que o aluno seja atendido de maneira efetiva — adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros — para que o aluno possa se desenvolver em todo seu potencial cognitivo e humano. Inclusive atendendo aos ideais traçados na BNCC, que afirma:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 54).

Desse modo, considerando os aspectos até aqui apontados, e em consonância com os princípios das práticas de letramento bilíngue para surdos, elencamos abaixo uma sugestão de reescrita possível para as habilidades descritas para 1º e 2º ano, e aqueles que perpassam todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando do 1º ao 5º ano, ainda no eixo Língua Portuguesa, originalmente organizado dentro do objeto oralidade.

Cabe um destaque importante: não se pretende aqui prescrever objetivos fixos, nem tampouco considerar os itens apontados como os mais corretos ou indiscutíveis. Pelo contrário, o que se propõe é uma reflexão sobre os tópicos aqui elencados, para que se consiga, através do diálogo com outros interessados, chegar a uma orientação que possa auxiliar a prática docente daqueles que atuam na educação de surdos.

De acordo com o proposto na BNCC para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no que diz respeito à expressão linguística, poderiam ser abordadas as seguintes habilidades e seus respectivos objetos de conhecimento:

a) Produção de narrativa sinalizada: Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser expressos sinalizando em Libras por meio de ferramentas digitais, de vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal sinalizado que possa ser repassado em Libras ou em meio digital, em vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto; Conhecer cantigas e canções, próprias das comunidades ouvintes brasileiras, como parte dos elementos que compõem a cultura local. Conhecer produções culturais surdas, observando aspectos como ritmo e marcadores corporais na realização dos sinais; Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil acessível em Libras e, a partir dele, planejar e produzir receitas em esquete sinalizada ou vídeo; Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados em Libras ou em meio digital, em vídeo;

b) Planejamento de narrativa sinalizada e Exposição em Libras: Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans* e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser expressos sinalizando em Libras por meio de ferramentas digitais, em vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos sinalizados de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros

gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados em Libras por meio de ferramentas digitais, em vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto; Planejamento de narrativa sinalizada e Exposição em Libras considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/ assunto/ finalidade dos textos; Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa; Produzir em Libras jornais televisivos e entrevistas veiculadas em TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal televisivo e entrevista;

c) Sinalização pública/Intercâmbio conversacional sinalizado em sala de aula: Expressar-se em situações de intercâmbio linguístico com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando os sinais da Libras com seus parâmetros corretos (Configuração de mãos, Ponto de articulação, Direção/orientação, Movimento e Expressões não manuais), utilizando expressões faciais condizentes com o contexto, com boa organização das ideias, utilização do espaço visual e classificadores de maneira adequada;

d) Observação atenta: Observar, com atenção, sinalização de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário; Recuperar as ideias principais em situações formais de observação de exposições, apresentações e palestras;

e) Características da conversação espontânea: Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala sinalizada, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, e vocabulário da Libras de acordo com a situação e a posição do interlocutor;

f) Aspectos linguísticos não manuais na conversação: Atribuir significado a aspectos linguísticos não manuais da Libras observados durante a sinalização, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, expressões faciais, localização do sinal no espaço, dentre outros;

g) Narrativa sinalizada/Registro formal e informal: Identificar finalidades da interação comunicacional em diferentes contextos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.); Interpretar cordel e sinalizar repentes e emboladas, observando as rimas na Língua Portuguesa e procurando compreender como a Libras poderá ser utilizada em sintonia com ritmo e melodia típicos de cordel; Identificar gêneros do discurso utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica,

entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.); Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções em Libras para montagem de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em vídeo; Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil em Libras de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em vídeo; Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; Argumentar em Libras sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes; Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário/manuário em Libras e Língua Portuguesa, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;

h) Contagem de histórias em Libras: Recontar em Libras, com e sem apoio de imagem, textos literários contados anteriormente pelo professor; Sinalizar poemas, com postura e interpretação adequadas considerando os aspectos linguísticos da Libras e a Visual Vernacular²;

i) Variações regionais: Assistir gravações, vídeos de narrativas em Libras, textos sinalizados em variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da Libras e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem pontuou Paulo Freire: “Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”. Nas palavras do autor, para quem a leitura é parte de um processo político e libertário, para se alcançar a leitura e o prazer pelo estudo de maneira autêntica é preciso despertar “a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha”. É esse processo de buscar criar a compreensão do lido, apontado por Freire, que nos motiva a procurar caminhos curriculares que contemplem as demandas

2 Visual Vernacular (VV) é um termo especializada na área da literatura surda que representa a arte sistematizada, uma criação visual estética das línguas de sinais. Trata-se de uma forma de articular os sinais, relacionando ao espaço os classificadores, as técnicas de performance, incorporando a representação dos objetos, animais e pessoas além das ações da mídia cinematográfica (Vieira, 2016).

do ensino efetivamente bilíngue para os estudantes surdos, para que estes possam também, assim como destacou Freire, engajar-se “numa experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação” (FREIRE, 2001, p. 261).

Embora saibamos da inexistência de um modelo único e pré-definido de currículo que garanta o aprendizado da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, esperamos que o debate aqui proposto possa fomentar as discussões em torno do tema, para que se possa trilhar, de maneira cada vez mais certa, o caminho da inclusão social e escolar dos estudantes surdos, incluindo a apropriação das habilidades de leitura e escrita como saber fundamental para a vida na sociedade letrada, de maneira crítica e autônoma. E, a despeito de todas as críticas que se possa ter sobre a Base Nacional Comum Curricular, ela está em vigor, e vigora sem atender uma parcela importante de estudantes. É indispensável, portanto, que sejam revistas as orientações que embasarão o trabalho metodológico dos professores que atuarão na educação de surdos, pautados numa proposta bilíngue, conforme apregoado pela própria LDB.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. de S. **Educação de surdos e a BNCC: encontros e desencontros**. Pelotas, 2019. 29 f. TCCP (Especialização em Educação de Surdos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000cc/0000cc84.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G; BARBOSA, A. F. Política linguística e ensino de Português como segunda língua. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (org.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4376084/mod_resource/content/1/Libras%20em%20estudo%20pol%C3%ADtica%20educacional.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 nov. 2023

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 1164–1188, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650002>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CORCINI LOPES, M; WITCHES, P. H. COELHO, O. Formas Possíveis de ser nas Políticas Linguísticas de Educação de Surdos em Portugal. **Educação & Sociedade**. 2019, 40, 1-16. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87360193022>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A ARTE DO DISFARCE: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - Periódico Científico Editado Pela ANPAE, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 291, 27 ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 1º nov. 2022.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *In*: Maria Célia Lima Fernandes; Maria João Marçal; Guaraciaba Micheletti. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: https://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/06_16.pdf. Acesso em: 1º nov. 2022.

FERREIRA, A. T. S.; BRAZ, R. M. M.; MELO, I. C. N. de F. O brinquedo cantado e o surdo: a importância do acesso ao folclore. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 31, p. 191, 26 jun. 2021. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p191-208>. Acesso em: 1º nov. 2022.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-84, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 36, p. 175-195, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 1º nov. 2022.

LUNARDI, M. **Educação de surdos e currículo**: um campo de lutas e conflitos. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º nov. 2022.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SILVA, R. A. C. Um olhar sobre o surdo na nova base nacional comum curricular no Brasil. **Revista virtual de cultura surda e diversidade**, v. 23, p. 01-15, 2018. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º nov. 2022.

SUSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista E-Curriculum**, v. 12, n. 3, p.1512–1529, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 1º nov. 2022.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em Língua de Sinais**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. Disponível em: <http://www.literaturaemlibras.com/leitura-imprensa>. Acesso em: 29 ago. 2022.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdfAcesso. Acesso em: 3 nov. 2023.

VIEIRA, S. Z. **A produção narrativa em libras**: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. Dissertação do mestrado, UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175315>. Acesso em: 23 jun. 2023.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C.; COELHO, O. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. **Educação & Sociedade** [online], v. 40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019202053>. Acesso em: 29 ago. 2022.

Rachel Capucho Colacique

Possui doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Diversidade, Cibercultura e Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: libras, educação de surdos, educação inclusiva, surdez, gestão escolar e formação de professores. Atualmente é professora de ensino superior (adjunto) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, vice-coordenadora da Graduação em Pedagogia a distância UNIRIO/CEDERJ, professora EBTT do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES e professora do Centro Universitário La Salle Rio de Janeiro, UNILASALLE, onde atua também como coordenadora da Pós-Graduação em Educação Inclusiva.
E-mail: r.colacique@gmail.com

Leonardo Conceição Gonçalves

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), na linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (PPGEE/CEPAE/UFG) e especialista em Educação Física Escolar pela mesma instituição. Licenciado em Educação Física pela UERJ (2010). Docente da Faculdade de Educação Física e Dança - FEFD, da UFG (2013 até 2015) e do Instituto Federal Goiano (2015 até 2019). Atualmente é professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES RJ). Além das experiências nas áreas da Educação e Ciberultura, Educação Especializada Bilíngue de Surdos e Ensino de Educação Física, atuando principalmente nas pesquisas com os Cotidianos, articulando currículos, redes educativas, imagens, sons e formação docente, também é membro do Grupo de Pesquisa Educação e Ciberultura – EduCiber

E-mail: rjleonardocg@gmail.com.

Recebido em: 08/11/2022
Aprovado em: 01/02/2023