

## ELEMENTOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS EM ESCOLAS REGULARES

Fábio Marques Bezerra <sup>1</sup>

### RESUMO

A alfabetização da pessoa surda em escolas regulares deve ser vista como um novo paradigma no campo da educação especial e inclusiva, e as marcas linguísticas devem ser vistas como uma forma de evidenciar a consciência de respeito às diferenças. Diante desse cenário, é relevante entender as relações entre políticas públicas, educação e surdez, as quais mostram que a aprendizagem em Libras desde a Educação Infantil potencializa o conhecimento linguístico, a sistematização do saber escolar e a construção e/ou afirmação da identidade/cultura surda, e que, para que ocorra a possibilidade de sua concretização, é necessário o investimento de políticas educacionais inclusivas. Diante disso, a presente pesquisa objetivou entender os elementos necessários para a implementação de políticas educacionais de alfabetização em Libras diante do contexto da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos. Como metodologia, para afirmar o cunho qualitativo, bibliográfico e documental, foi realizada uma revisão de literatura narrativa, cuja coleta de dados se deu a partir de artigos e trabalhos acadêmicos relacionados à área em bases como Scielo e Banco de Teses e Dissertações da Capes. A partir do que foi coletado, verificou-se que, aos poucos, novos conceitos ligados à inclusão da pessoa surda ganharam força de argumento, ao ponto de contribuírem no processo de implementação de políticas educacionais direcionadas à alfabetização em Libras. Assim, percebeu-se também que a formulação e prática de tais políticas vai em direção ao atendimento dos direitos linguísticos e culturais e das necessidades educacionais específicas da pessoa surda, fazendo-a conquistar espaço como qualquer cidadão, dentro de uma cultura e língua próprias.

**Palavras-chave:** Alfabetização em Libras; Políticas educacionais; Pessoa surda; Inclusão.

### INTRODUÇÃO

Desde a homologação da Lei n. 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras, juntamente com um conjunto de dispositivos legais referenciados, por exemplo, pela Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e pelo Decreto n. 6.094/2007, que estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, ratificados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são discutidas as especificidades da educação das pessoas surdas e de como é possível prestar-lhes o melhor atendimento educacional.

A homologação desses dispositivos legais consolida o fato que, nos últimos anos, as especificidades da educação das pessoas surdas e da formação profissional qualificada estão sendo levadas com mais afinco pelo Poder Público. Entretanto, em muitas vezes, a realidade da

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco – PROFEI/UPE, [fabio.mb1@gmail.com](mailto:fabio.mb1@gmail.com).

educação bilíngue para surdos não condiz com o que é estabelecido nas discussões teóricas, até mesmo quando se afirma que as capacidades cognitivas iniciais são semelhantes entre surdos e ouvintes, trazendo à tona que os primeiros acabam desenvolvendo competências muito aquém do desempenho dos segundos quando se fala em aspectos da aprendizagem escolar.

Reconhecer as diferenças é essencial no caminho da inclusão e se espera que as políticas educacionais não tornem as turmas homogêneas – ou que haja a segregação, com a criação de escolas especializadas, como determinava o Decreto n. 10.502/2020, recentemente revogado – e sim, que trabalhem como se todos os alunos tivessem a mesma capacidade de recepção das informações e construção do conhecimento. Diante disso, a ideia de inclusão escolar surge com a intenção de derrubar a prática da exclusão social que percorreu por muitos anos a educação escolarizada (Educação Básica regular), sendo destacável a conquista para o aluno surdo com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), a qual incluiu a modalidade de educação bilíngue para surdos – segundo consta no capítulo V-A, incluído pela Lei n. 14.191/2021 –, oferecendo essa sistematização dos conhecimentos em Libras, como primeira língua (L1), e em português escrito, como segunda língua (L2), em escolas, classes ou polos bilíngues de surdos, bem como em escolas comuns (Brasil, 2021).

É diante desse contexto que diferentes práticas educativas devem ser estimuladas nas escolas, sejam regulares, bilíngues ou inclusivas, garantindo a concretização da legislação da educação especial e inclusiva na forma de políticas de formação inicial e continuada docente e de processos pedagógicos que façam com o que professor tenha suporte – mesmo que básico – para conduzir as suas aulas. E isso deve ser estimulado desde a etapa da Educação Infantil, com estratégias como a alfabetização em Libras como L1 ou L2, a depender do contexto apresentado nas escolas, de modo a minimizar possíveis barreiras à aprendizagem e participação de alunos surdos e ouvintes no ensino regular.

Entretanto, apesar de vários estudos relacionados à área da educação e surdez, os quais afirmam que mais que a aprendizagem da língua, há a construção de identidades nas pessoas surdas que aprendem em Libras, ainda é tímida a concretização de políticas educacionais que sejam voltadas para a educação bilíngue de surdos, especialmente no tocante à alfabetização em Libras, deixando-as às margens do processo educacional.

Diante do exposto, faz-se pertinente entender quais são os elementos necessários para a implementação de políticas educacionais voltadas para a alfabetização em Libras no contexto da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos.

Para isso, foi utilizada a revisão de literatura narrativa a partir de artigos e trabalhos acadêmicos encontrados nas bases Scielo e Banco de Teses e Dissertações da Capes, com a

devida sistematização das análises, de modo a permitir o entendimento de que a formulação e a prática das políticas educacionais vai em direção ao atendimento dos direitos linguísticos e culturais e das necessidades educacionais específicas da pessoa surda, fazendo-a conquistar espaço como qualquer cidadão, dentro de uma cultura e língua próprias.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente foram adotadas as bases do estudo qualitativo e exploratório, pois teve como finalidade proporcionar familiaridade com o campo de conhecimento e a partir de dados não numéricos. Além disso, segundo Gil (2002), apesar de constituir a primeira etapa de um estudo mais amplo, a pesquisa exploratória foi aqui aplicada com o olhar em si, sendo vista no intuito de obter uma visão geral acerca de determinado fato – no caso, a necessidade de um olhar mais apurado para as políticas educacionais, de forma a evidenciar o estudante surdo e a alfabetização em Libras enquanto agentes/momentos da educação inclusiva.

Também está caracterizada como revisão de literatura narrativa, pois, além da consulta a livros da área, buscaram-se artigos escritos em língua portuguesa na área de Educação e que fossem classificados entre os níveis A1 e B4 na Plataforma Sucupira, usando como descritores e operadores booleanos: “alfabetização de surdos”, “alfabetização em Libras” e “políticas educacionais para surdos”, descartando os trabalhos sem ligação direta com a proposta da pesquisa. Entretanto, diante da extensão de artigos, foram priorizados os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) produzidos entre 2013 e 2023, com disponibilidade de leitura na íntegra e que constassem no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Do total de 27 trabalhos, após a leitura do título, das palavras-chave e do resumo, um total de 7 trabalhos foram analisados, permitindo a produção escrita desta pesquisa, cuja análise esteve associada a alguns apontamentos referentes à formulação de políticas educacionais para a alfabetização em Libras como L1 para alunos surdos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Historicamente, a visão clínico-terapêutica influenciou significativamente o conceito de surdez, concebendo-a como algo relativo a um déficit auditivo atrelado à sua classificação, deixando de lado os aspectos linguísticos, psicossociais e culturais os quais este conceito está imerso, “limitando-se desse modo a um conceito que pretensamente valoriza o aspecto físico, subestimando sua identidade, concebendo o surdo como um sujeito inferior aos indivíduos

ouvintes” (Alves, 2012, p. 80). Assim, o surdo seria definido como um indivíduo que vivencia um déficit de audição capaz de impedi-lo de adquirir, de modo natural, a língua oral/auditiva usada pela maior parte da sua comunidade, tendo a sua identidade construída a partir dessa diferença, de estratégias cognitivas e manifestações culturais e comportamentais diferentes das apresentadas pelos ouvintes.

Clinicamente, os problemas auditivos são considerados como um distúrbio orgânico funcional que interfere na compreensão do elo comunicativo transmissão-recepção. O grau de comprometimento varia e os distúrbios relacionados a essa compreensão podem se apresentar desde os primeiros anos de vida, acarretando sérios prejuízos na emissão oral (Inácio, 2009; Díaz *et al.*, 2009). Logo, enfatiza-se as funções orgânicas. Mas esse comprometimento auditivo não afeta as capacidades intelectuais e afetivo-sociais do indivíduo surdo, devendo este ser visto como uma pessoa como qualquer outra, que seja ouvinte.

Mesmo com essas evidências, o processo de ensino-aprendizagem dos surdos ainda é bastante prejudicado, haja vista que os sistemas educacionais continuam fundamentados na aquisição de conhecimentos de modo oral, afetando, por exemplo, a formação de conceitos abstratos (Lacerda, 2006). Surge, portanto, a dificuldade de apreensão desses conceitos, o que faz repensar a importância da formação do sujeito escolar como um todo, observando que a perda auditiva implica em várias mudanças no âmbito educacional – uma delas está refletida nas políticas educacionais a serem implantadas para a concretização de princípios da educação inclusiva sob a ótica da educação bilíngue para surdos.

É preciso que haja uma expansão desse pensamento, inclusive porque os alunos surdos pertencem a um grupo social específico e estão inseridos em uma cultura própria, a qual se constitui a partir da aquisição e do desenvolvimento da sua língua natural, a Libras – algo que é promovido a partir da convivência entre pares e que, diante da fluência, acaba por fortalecer a prática de conceitos como “identidade surda” e “comunidade surda” (Perlin, 2005).

Assim, a discussão sobre a educação dos surdos possibilita a exposição de diferentes abordagens as quais este processo transitou até o momento atual. Nesses debates, a eficácia, os limites, as dificuldades e as potencialidades de abordagens e metodologias de ensino têm sido questionadas e colocadas à prova. Porém, segundo Fávero *et al.* (2007), raramente se entende que a questão da surdez envolve mais que a definição de questões clínico-terapêuticas e/ou linguísticas; é, hoje, também, uma questão cultural.

Para além das metodologias de ensino aplicadas aos surdos pautadas no oralismo e na comunicação total (Strobel, 2008), evidencia-se o bilinguismo como a abordagem educacional que mais se adéqua às necessidades orgânicas, linguísticas e culturais desses indivíduos, já que

envolve a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras como L1 por crianças surdas (no mesmo tempo de desenvolvimento linguístico esperado ao de crianças ouvintes) e a aquisição da Língua Portuguesa como L2. Essa abordagem bilíngue Libras/Língua Portuguesa deve ocorrer concomitantemente à pedagogia surda, a mais desejada pelos surdos/comunidade surda, onde a educação gira em torno da subjetividade, da construção da identidade surda e da consagração de sua cultura, que ocorrerá entre seus pares (Braga, 2006; Lacerda, 2006).

Entretanto, a construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e bastante exigente, e as soluções simplistas só mascaram as inadequações da instituição escolar. Para Stumpf (2009), embora haja exemplos de boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base (leia-se destinação de recursos e especialização baseada no rigor científico como exemplos) ainda não está acontecendo, fadando o modelo inclusivo a continuar em um constante fracasso.

Logo, deve-se promover o modelo de escolas bilíngues no Brasil e não apenas “incluir” o aluno surdo em salas de aulas mistas, com alunos ouvintes no ensino regular, sem repensar nos níveis de aprendizado de quem tem surdez. As escolas de ensino regular devem priorizar a língua materna dos seus alunos, contudo, sem esquecer-se do aluno surdo e das especificidades educacionais na abordagem linguística. E para atender o que determina a Lei n. 14.191/2021, buscar mensurar o conhecimento a partir da língua utilizada por ele e utilizar-se de estratégias para garantir uma efetiva aprendizagem, com recursos de acessibilidade curricular, implantação de aulas de Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma presença educativa de intérpretes de Libras nas aulas regulares, devendo a proposta bilíngue ser vista como uma (re)construção de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão tradicional e segregadora (Brasil, 2021).

Mas para que esse cenário ocorra, é necessário um maior investimento em políticas de educação inclusiva e bilíngue direcionadas ao surdo, de modo que possam implicar em um ensino de qualidade e, conseqüentemente, uma aprendizagem positiva a partir da Libras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A inclusão escolar é uma realidade em que alunos da Educação Especial estão cada vez mais tendo acesso à escolarização e permanência nos estudos em escolas regulares e em salas comuns. Dentre esses alunos, de acordo com a Lei nº 12.796/13, encontram-se os surdos. De forma mais específica, a partir da Lei n. 14.191/2021, os surdos ganharam projeção diante das suas necessidades linguísticas e culturais, de modo a ser promovida a educação bilíngue como

(...) modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021, *on-line*)

Diante desse contexto, há uma necessidade de ser garantido o acesso e a permanência com qualidade educacional para os alunos surdos, em sua diversidade, com a oferta de projetos pedagógicos, serviços, recursos didáticos, currículos adequados e estratégias de ensino capazes de oportunizar experiências de escolarização exitosas - respaldando o direito à educação e a noção de integração social. E uma das formas de verificar a possibilidade do êxito educacional dos alunos surdos é, por meio de políticas educacionais, oportunizando práticas de alfabetização em Libras, de modo a garantir-lhes a aprendizagem linguística, mas também contextual segundo a realidade vivida (Bomfim, 2017), assegurando-lhes o direito fundamental da inclusão.

Nesse sentido, os estudos apontam caminhos para uma educação bilíngue ocorrendo em duas direções: a compreensão da prática pedagógica respaldada pela alfabetização em Libras e a promoção de políticas educacionais associadas aos princípios da inclusão escolar do surdo.

Quanto à alfabetização escolar, no ano de 2005, o Decreto n. 5.626, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, regulamentou as leis 10.436/2002 e 10.098/2000, que também tratavam da Libras. Em seu artigo 3º instituiu 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 também nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas pertencentes à União, aos Estados e Municípios, além do Distrito Federal. Já no artigo 5º diz que a formação de professores para o ensino de Libras no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia (ou no extinto curso Normal Superior), em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005).

É nesses anos iniciais que as crianças se apropriam da leitura e da escrita, além de conseguirem desenvolver a capacidade de socialização, uma vez que lhes são possibilitadas novas trocas simbólicas com a sociedade, com o acesso a bens culturais e outras facilidades das instituições sociais (Spinola, 2023). Damázio (2017) afirma que esta é uma fase complexa, em que as crianças costumam sentir muitas dificuldades, notadamente as crianças surdas devido a sua limitação auditiva.

Assim como a criança ouvinte, a criança surda precisa frequentar escolas, contando com a presença de um professor para o ensino da Língua Portuguesa e de, pelo menos, um instrutor

para o contato direto com a Libras. Na concepção de Michels (2011), a Libras é um elemento indispensável para que aconteça uma apropriação linguística e interacional do surdo, com sucesso, uma vez que é a língua da pessoa surda e que dá o subsídio necessário enquanto mediador de aprendizagens.

Entende-se que a Libras faz com que o aluno surdo tenha o primeiro contato com o mundo a sua volta. Representando a língua falada, ele realiza a leitura da palavra ou a leitura do gesto, e não apenas memoriza e interpreta códigos. Há nisso uma interação espontânea e um requisito para certificar uma pessoa surda como letrada – futuramente alfabetizada. Já a alfabetização da escrita é um processo lento e que nem sempre há sucesso por total. Muitos surdos não conseguem chegar a escrever textos inteiros ou ler textos em escrita de sinais; apenas chegam a escrever algumas palavras (Spinola, 2023; Melo, 2020).

Ainda segundo Pereira (2008, p. 208), “a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos, é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua.” Por essa razão a importância da primeira língua ser a língua de sinais estimulada desde a Educação Infantil ou tão logo a criança surda seja inserida na escola.

A escrita facilita a aprendizagem e ajuda a organizar os pensamentos, mas para que haja a escrita de sinais é necessário que haja um conjunto de signos (na educação de surdos, esse tipo de escrita denomina-se *Sign Writing*) que lembrem visualmente os parâmetros dos sinais, facilitando a leitura. Assim, a semelhança existente entre a Libras e o *Sign Writing* permite o surdo ter mais compreensão do conteúdo ensinado e, com isso, conseguir assimilar o que está sendo passado e construir novos conhecimentos (Bomfim, 2017).

E para além dos conhecimentos sobre a língua dos sinais e a escrita de sinais, é preciso que haja, na alfabetização em Libras para surdos, o conhecimento a respeito do processo de aquisição linguística, o qual Quadros (1997) expõe que esse processo, com relação à língua de sinais de crianças surdas, acontece em fases e períodos iguais aos de crianças ouvintes. Sendo assim, crianças surdas também adquirem a língua aproximadamente até o terceiro ano de vida.

Ela classifica o processo de aquisição da Libras da criança surda em quatro estágios: 1) Pré-linguístico (entre 0 e 12 meses de vida, há a identificação do balbúcio manual a partir de duas formas: o balbúcio silábico, com combinação do sistema fonético da língua de sinais, e a gesticulação, sem organização linguística interna); 2) Estágio de um sinal (entre 12 e 24 meses de vida, mostra a evidência de uso incipiente da produção gestual); 3) Estágio das primeiras combinações (entre 02 anos e 02 anos e meio, ocorrem as primeiras combinações frasais, com uma limitação nas ligações lexicais e fonológicas); e 4) Estágio das múltiplas combinações

(entre 02 anos e meio e 04 anos de idade, começa o processo de distinções derivacionais, ampliação do vocabulário e produção pronominal para apontar pessoas e objetos ausentes, além das generalizações diante da flexão verbal).

Desse modo, a partir dos conhecimentos sobre linguística e alfabetização, é possível inferir que a criança surda aprende da mesma forma que a criança ouvinte, mesmo sabendo que existem diferenças entre as pronúncias e as sinalizações. E mesmo que a criança surda não saiba a língua de sinais, cria uma forma de desenvolver sua comunicação gestual - o que não substitui a Libras.

Para a criança surda em processo inicial de escolarização, quando há o aprendizado em Libras como L1, segundo sugerem Dantas (2022) e Fonseca (2013), ocorre o favorecimento do desenvolvimento sociocognitivo, linguístico e psicológico, já que oportuniza a comunicação e a aprendizagem, tornando o surdo um ser integrado no meio em que vive. Nesse sentido, é possível dizer que a Libras propicia o desenvolvimento integral da criança surda, facilitando aprendizagens e dando apoio à leitura e compreensão de textos, favorecendo a escrita, fazendo-a interagir com a sociedade e criando a sua autoidentidade diante da perspectiva da comunidade surda.

No que se refere à formulação, ao desenvolvimento e à avaliação de políticas de inclusão educacional do aluno surdo, a estruturação de fato veio no ano de 2008, quando se instituiu a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão então atrelado ao Ministério da Educação (Brasil, 2008). Com a adoção dessa política, foi possível observar uma mudança no direcionamento escolar, definindo as garantias de acesso e permanência dos alunos com alguma deficiência nas escolas de ensino comum e empreendendo a (re)adequação de projetos pedagógicos (espaços físicos, currículos, materiais pedagógicos) e da formação e/ou atualização das equipes docente e de gestão escolar na perspectiva da acessibilidade e inclusão.

Mesmo que as políticas educacionais garantam o acesso e a permanência da criança surda no ensino regular, geralmente se encontra um contexto de desvantagem linguística – uma vez que, na maioria das vezes, a Língua Portuguesa ainda prevalece como L1 nos processos de alfabetização dos surdos, mesmo havendo a Lei n. 10.436/2002 (conhecida como Lei da Libras) e o seu direcionamento formativo e enfático à língua de sinais como acesso do surdo ao universo social (Braga, 2006).

Aliás, essa Lei n. 10.436/2002 reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais, dando respaldo à comunidade surda quanto ao acesso a diferentes serviços públicos. Esta lei foi regulamentada em 2005 pelo Decreto de n. 5.626, o qual estabeleceu a inclusão da Libras como



disciplina curricular no ensino público e privado, em sistemas de ensino estaduais, municipais e federais (Cap. II, art. 3º), e uma educação inclusiva para os surdos na modalidade bilíngue em sua escolarização básica, garantindo-lhes educadores capacitados e a presença do intérprete na sala de aula regular (Cap. VI, art. 22, incisos I e II) (Brasil, 2002; 2005). Entretanto, saindo das legislações e das políticas educacionais, para além das concepções de mudanças escolar e sociocultural (incidindo na prática docente, cultura escolar e relações interpessoais), mostra-se uma realidade ainda distante.

Desse modo, falando-se em políticas educacionais de alfabetização para surdos, existe o envolvimento de um novo paradigma, em que as marcas de domínio de uma língua sobre a outra devem ser eliminadas a partir do momento em que todos os envolvidos nesse processo tenham consciência do respeito às diferenças, principalmente as linguísticas, buscando-se, já na Educação Infantil, uma prática com novas atitudes e concepções sobre educar e incluir. Afinal, a criança surda, ao entrar em uma escola regular, se defronta com uma realidade onde tudo o que acontece é estabelecido pelos ouvintes, sendo as atividades centradas na oralidade, na leitura oral (Cunha Júnior, 2013; Botelho, 2005), numa situação monolíngue onde a escola está embasada na Língua Portuguesa.

Um cenário que, de fato, pode mudar, diante do Decreto n. 9.765/2019 (Brasil, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, e que, apesar da polêmica utilização de categorias como “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática”, ultrapassa a visão pautada na funcionalidade biológica e traz a premissa da implementação de programas e ações para promover a alfabetização com base em evidências científicas e, desse modo, melhorar a sua qualidade no território nacional (Milanezi, 2023). Um dos seus princípios baseia-se em possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita como meio de superação das vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania, garantindo o direito à alfabetização e equiparando oportunidades educacionais a todos – evidenciando a necessidade da alfabetização do surdo com a Libras e a escrita de sinais desde a Educação Infantil.

Com isso, no âmbito das políticas educacionais de alfabetização da pessoa surda – e em atendimento às especificidades impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) quanto às condições de oferta do ensino para o público da então dita Educação Especial –, tanto quanto existir mudanças nos projetos pedagógicos, vale ressaltar a importância de cursos de formação para professores, já que serão mediadores na relação entre o conhecimento e a aprendizagem no processo de escolarização dos alunos surdos.

Algo que já está presente na Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ao trazer a valorização da alfabetização bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) desde a Educação

Infantil e a formação/atuação docente voltada para uma pedagogia visual e uma sensibilidade acerca da singularidade linguística dos alunos surdos. Mas que também haja o devido suporte educacional, com os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e as Salas de Recursos Multifuncionais (Milanezi, 2023), e inserção de livros didáticos e paradidáticos, além de dicionários e outros recursos de comunicação, em programas de distribuição que contemplem a perspectiva bilíngue Libras/Língua Portuguesa.

Por fim, a aprovação de dispositivos legais pode garantir o acesso e ensino de Libras, bem como uma formação docente a qual favoreça a comunicação alternativa como princípio e que seja capaz de proporcionar a autoidentidade do surdo e a projeção de uma cultura surda desde a escola, na perspectiva de uma pedagogia da inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aos poucos, novos conceitos e paradigmas ganham força de argumento, ao ponto de contribuírem no esforço de implementação de políticas educacionais em direção aos direitos da pessoa surda em conquistar o seu espaço como cidadã, usufruindo de uma cultura e língua próprias. Afinal, oportunizar o acesso da alfabetização do surdo a partir da Libras é garantir a valorização da sua aprendizagem e atender o direito constitucional de acesso e usufruto de uma educação de qualidade.

Embora políticas educacionais de inclusão tenham sido desenvolvidas e implementadas, há muito que ser posto em prática. Não basta apenas a criação de leis e políticas que considerem a inclusão do surdo no papel; é fundamental que sejam disponibilizados meios para que a teoria seja posta em prática, como políticas específicas de formação de professores para o contato com a Libras, investimentos na alfabetização em Libras e promoção da educação bilíngue em uma perspectiva constituída pela acessibilidade comunicacional nas escolas, de modo a adequar as necessidades das potencialidades de aprendizagem do aluno surdo, respeitando-se o seu direito linguístico e a diversidade na sua cultura.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, E. R. Caracterizando a surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 2, n. 2, p. 75-92, Jul.-Dez. 2012.

BOMFIM, D. **O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise sob a perspectiva de professores. 2017. Dissertação (Mestrado

Profissional em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2017.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRAGA, R. M. C. **Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CUNHA JUNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2017.

DANTAS, B. M. **Tecnologias digitais para a alfabetização de surdos: portfólio digital como suporte pedagógico**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, 2022.

DÍAZ, F. *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FÁVERO, O. *et al.* **Educação inclusiva: orientações pedagógicas, aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 2.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

FONSECA, R. **Alfabetização de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INÁCIO, W. H. **A inclusão escolar do deficiente auditivo: contribuições para o debate educacional**. São Paulo, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES [online]**. 2006, vol. 26, n. 69, pp. 163-184.

MELO, L. R. **Alfabetização dos surdos na abordagem bilíngue**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2020.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/agosto, 2011.

MILANEZI, T. C. M. **Políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil (2003 A 2016) e em países da América Latina: diálogos com as orientações da UNESCO**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PEREIRA, M. C. da C. (org.). **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SPINOLA, E. A. B. **Alfabetização de estudantes surdos utilizando Libras: discussões a partir da ótica dos professores**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na História**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.