



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

PABLO DE SANTANA LOPES

**DIREITO LINGUÍSTICO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO NORDESTE
BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO MÉDIO**

São Cristóvão/SE
2025

PABLO DE SANTANA LOPES

**DIREITO LINGUÍSTICO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO NORDESTE
BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu
(Orientador)

Profa. Dra. Alzenira Aquino de Oliveira
(Coorientadora)

São Cristóvão/SE
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L864d

Lopes, Pablo de Santana

Direito linguístico e a educação de surdos no nordeste brasileiro : uma abordagem sobre o ensino médio / Pablo de Santana Lopes ; orientador Ricardo Nascimento Abreu – São Cristóvão, SE, 2025.

211 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Surdos - Educação - Legislação. 4. Documentos oficiais. 5. Brasil, Nordeste. I. Abreu, Ricardo Nascimento, orient. II. Título.

CDU 81'42(812/813)

TERMO DE APROVAÇÃO

PABLO DE SANTANA LOPES

DIREITO LINGUÍSTICO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO NORDESTE BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM SOBRE O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Presidente (Orientador)

Profa. Dra. Alzenira Aquino de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Coorientadora (Externa ao Programa)

Prof. Dr. Gláucio de Castro Júnior
Universidade de Brasília – UNB
1º Examinador (Externo à UFS)

Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa
Universidade Federal de Sergipe – UFS
2º Examinadora (Interna ao Programa)

São Cristóvão – 20 de janeiro de 2025.

Gratidão ao meu Deus, à minha família, aos meus queridos amigos, ao meu psicólogo e aos meus magníficos professores, pessoas das quais sempre terei imensa gratidão pelo incentivo e orações para que conseguíssemos a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma conquista é alcançada sozinha, e minha trajetória até o Mestrado não seria diferente. Ao longo do caminho, fui abençoado com a presença de pessoas incríveis, cuja força e dedicação me ajudaram a realizar os sonhos que Deus plantou em meu coração.

A primeira dessas pessoas é minha mãe, Gilvanda de Santana Santos, a mulher mais esplêndida que já conheci. Ela abdicou de sua própria formação para garantir um futuro melhor para seus filhos, enfrentando inúmeras dificuldades e lutas para que nos tornássemos pessoas estudiosas e trabalhadoras. A você, mãe, minha mais profunda gratidão. Toda a minha formação é fruto do seu esforço.

Agradeço também ao meu pai, Pedro de Jesus Lopes, que, infelizmente, perdi no meio do segundo ano do Mestrado. Meu desejo era que ele pudesse assistir à minha defesa e ver seu filho se tornar Mestre, mas sua partida nos impediu de vivermos esse momento juntos. Mesmo assim, deixo aqui registradas estas palavras para que sua memória seja eternizada nas páginas deste trabalho, que representa tanto para a minha história. Pai, muito obrigado por tudo que fez por mim e por nossa família.

Estendo meus sinceros agradecimentos aos meus irmãos, Elaine Hortência Lopes de Santana Quaranta, Igor de Santana Lopes e Alessandro de Santana Lopes, por estarem sempre ao meu lado de todas as formas possíveis. Ao meu cunhado, Kelber Quaranta, e à minha cunhada, Ingrid Costa, também sou profundamente grato pelo apoio que recebo de vocês.

Aos meus amigos — Ana Karina, Ana Raquel, Andrey, Anny Nicole, Antônio, Ana Catarina, Bruna Sobral, Cecília Pereira, Cezar Miguel, Clara, Daniel Augusto, Emilly, Ester, Evie, Fellipe Melo, Flaubert Neto, Giovanna Mota, Gésica, Hasllany, Isabel, Johannys Victor, Josias Santos, Josilene, Júlio Cezar, Késya, Kleverlan Santana, Lucas Durval, Lucas Marinho, Lucas Melo, Luiz Eduardo, Mylena, Nathalia, Rebeca Sobral, Rigueisson, Rodson Júnior, Romanti Ezer, Rose Gleice, Ruan Vasconcellos, Ryan, Samuel Oliveira, Sarah Resende, Tácio, Thalita Eleodoro, Thayná Alvez e Vinicius —, meu muito obrigado por estarem presentes nessa jornada.

Aos meus pastores — Pra. Roseane, minha querida tia, Pr. Macleson e Pra. Jane —, ser parte de sua base espiritual foi essencial em minha caminhada. Que Deus os abençoe sempre.

Também não posso deixar de agradecer ao meu psicólogo, Daniel Barbosa. Sua dedicação ultrapassou as obrigações profissionais, ajudando-me a restabelecer minha saúde

mental em momentos desafiadores. Minha admiração e gratidão a você, Daniel, por todo o cuidado e apoio.

Aos meus sobrinhos — Hellen, Adryan, Sophia, Bryan e Pedro —, cada "Eu te amo, tio Pablo" foi combustível para o meu coração, fortalecendo minha fé no sentido da vida.

Expresso minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu, cuja orientação sempre admirei. Seu trabalho foi simplesmente magnífico. Muito obrigado, Dr. Ricardo. Da mesma forma, agradeço à minha coorientadora, Profa. Dra. Alzenira Aquino de Oliveira, uma profissional excepcional e ser humano incrível, sempre disposta a melhorar nosso trabalho. Minha sincera gratidão, Dra. Alzenira.

Aos amigos — Carlos André, Talita Menezes, Vanesca Leal, Marisete Augusto, Gilmara Menezes, Anneli Rodrigues —, que foram essenciais em minha caminhada acadêmica, não apenas no Mestrado, mas em fases anteriores, muito obrigado por todo o apoio e ensinamentos.

Estendo meus agradecimentos aos professores da graduação e da pós-graduação que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal: Dra. Adriana Dalla Vecchia, Dra. Cleide Emylia Faye Pedrosa, Dra. Denise Porto Cardoso, Dra. Dóris Matos, Dra. Elaine Santos, Dra. Flávia Ferreira, Dra. Leilane Ramos, Dra. Maria Aparecida, Dra. Raquel Freitag, Dr. Sandro Marengo, Dra. Sammela Andrade, Dra. Taysa Damaceno, Esp. Uerbson Coutinho e Dr. Josenilson Ribeiro.

Aos amigos do grupo de pesquisa — Ádria Santos, Caroline Lima, Cristina Simone, Fábio Leandro, Januária Rocha, Josefa Félix e Lia Nara —, agradeço de coração pelo acolhimento e pelas trocas valiosas ao longo desta jornada.

Um agradecimento especial ao querido João Paulo Batista, por quem tenho imenso carinho.

Ao Lucas Natan pela parceria incrível e cuidado inestimável. Muito obrigado, Lucas.

Tenho também uma imensa gratidão ao Prof. Dr. Gláucio de Castro Júnior, à Profa. Dra. Dóris Cristina Vicente da Silva Matos e à Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa por aceitarem participar da banca e contribuírem para a qualidade desta dissertação.

Um abraço especial para a Professora Luciene Alves de Oliveira, professora da Educação Básica e responsável por me fazer, lá no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, acreditar que poderia chegar a lugares inimagináveis. Muito obrigado, Luciene.

Gostaria de agradecer ao Departamento de Letras - Libras da Universidade Federal de Sergipe (DELI). Nesse sentido, agradeço nominalmente aos professores: Dra. Alzenira

Aquino, Dra. Ana Flora Schlindwein, Dra. Cleide Pedrosa, Dra. Tereza Carvalho, Dr. Iramí Bila, Dr. Fernando Mendonça, Me. Alan Silva. Obrigado pelo contato carinhoso e pela composição do Departamento que mais tem o meu coração.

Ao PPGL — Programa de Pós-Graduação em Letras —, agradeço a Raquel Meister KO. Freitag (coordenadora), Isabel Cristina Michelin de Azevedo (coordenadora adjunta), José Ferreira Machado Bisneto (auxiliar de serviços administrativos), Jaime Machado Porto Filho (auxiliar de serviços administrativos) e Maurício Pereira de Jesus (bolsista Prodap). Obrigado pelo apoio.

Um agradecimento especial ao ILBJ, na pessoa da magnífica Valéria Freire e do responsável pela sua criação, o Luciano Barreto Júnior. Ao ILBJ, meu carinho e respeito.

Um abraço para os queridos colegas que conheci no Hospital do Coração — Darrara Macário, Dilzinete (Nete), Flaubert Jesus (Neto) e Natália Valença — pelo carinho e cuidado ao longo desses anos.

Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa, que permitiu a realização deste projeto.

Por fim, agradeço a todos vocês que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada e que, por receio de esquecer nomes, não citei nominalmente. Cada um de vocês é um anjo enviado por Deus para me apoiar e me incentivar ao longo de toda a minha trajetória.

Conto com todos vocês para os próximos passos e conquistas, tanto pessoais quanto profissionais e acadêmicas.

Porque nada é impossível para Deus.

(Lucas 1:37)

LOPES, Pablo de Santana. **Direito linguístico e a educação de Surdos no Nordeste brasileiro: uma abordagem sobre o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Letras) – concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

RESUMO

Este estudo aborda a Comunidade Surda brasileira. Ele é desenvolvido no campo de Estudos Linguísticos, Estudos Surdos, especialmente na Linguística Aplicada, com ênfase nos direitos linguísticos e políticas linguísticas. A pergunta central que resume o problema de pesquisa é: “Ao longo de 22 anos da lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão para a Comunidade Surda, como o direito e o acesso à língua de sinais são efetivamente garantidos no Ensino Médio, concentrando-se a abordagem presente nos documentos legais de cada estado do Nordeste brasileiro?”. O objetivo geral é discutir a efetividade dos direitos linguísticos para promoção da educação inclusiva de Surdos no Ensino Médio, por meio da análise de documentos legais dos estados do Nordeste brasileiro. A fundamentação teórica se baseia, de forma geral, nos seguintes teóricos: Estudos Surdos: Quadros (1997), Lopes (2023) e Oliveira (2022); Linguística Aplicada: Matos e Silva Júnior (2024), Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006); Direito Linguístico: Abreu (2016), Severo (2022) e Nascimento (2021); além de considerar os documentos legais: Decreto nº 5.626 (2005); Lei nº 10.436 (2002); Constituição Federativa do Brasil (1988). Também foi realizada a análise de textos legais de planejamento educacional dos estados do Nordeste do Brasil. A metodologia da pesquisa é quantitativa, qualitativa e interpretativa, permeada pela documental, análise de conteúdo e as reflexões presentes nas discussões mais teóricas da atualidade na área da Linguística Aplicada. A formação do *corpus* é composta por dezessete textos legais e administrativos (documentos de planejamento de educação dos estados, leis e currículos educacionais). São levados em consideração os teóricos especialistas da área dos Estudos Surdos, como a Profa. Dra. Ronice Quadros, e a leitura reflexiva e interpretativa. Tivemos como resultados principais que os documentos dos estados do Nordeste Brasileiro apresentam uma disposição interessante sobre a língua dos Surdos, mas ainda há pontos que precisam de ajustes. Esta dissertação contribui para as três principais áreas do trabalho (Direito Linguístico, Linguística Aplicada e Estudos Surdos) quando visibiliza a discussão sobre a Justiça Social, campo que prepara todos os campos dispostos na nossa discussão, com base nisso, valorizamos o Ser Surdo como uma pessoa que tem Direitos (Linguísticos, Culturais, Educacionais, Constitucionais, Humanos). Desse modo, esperamos que esta dissertação inspire mudanças e contribua para uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Direito Linguístico; Linguística Aplicada; Educação de Surdos; Documentos Legais; Nordeste.

LOPES, Pablo de Santana. **Linguistic right for the education of the deaf in the Brazilian Northeast: an approach to High School.** Dissertation (Master's in Languages) – concentration in Linguistic Studies, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2025.

ABSTRACT

This study addresses the Brazilian Deaf Community. It is developed within the field of Linguistic Studies and Deaf Studies, particularly in Applied Linguistics, with an emphasis on linguistic rights and language policies. The central question summarizing the research problem is: “Over 22 years of the law that recognizes Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication and expression for the Deaf Community, how are the right and access to sign language effectively guaranteed in high school, focusing on the current approach present in the legal documents of each state in the Northeast of Brazil?”. The general objective is to discuss the effectiveness of linguistic rights in promoting inclusive education for Deaf individuals in high school, through the analysis of legal documents from the states of the Brazilian Northeast. The theoretical foundation is broadly based on the following theorists: Deaf Studies: Quadros (1997), Lopes (2023), and Oliveira (2022); Applied Linguistics: Matos and Silva Júnior (2024), Pennycook (2006), and Moita Lopes (2006); Linguistic Right: Abreu (2016), Severo (2022), and Nascimento (2021). In addition, legal documents are considered, such as Decree No. 5.626 (2005), Law No. 10.436 (2002), and the Federal Constitution of Brazil (1988). The analysis of educational planning legal texts from the states of the Brazilian Northeast was also conducted. The research methodology is quantitative, qualitative, and interpretative, involving documentary analysis, content analysis, and reflections rooted in the most current theoretical discussions in the field of Applied Linguistics. The *corpus* consists of seventeen legal and administrative texts (educational planning documents of the states, laws, and educational curricula). The work takes into account theoretical specialists in the area of Deaf Studies, such as Prof. Dr. Ronice Quadros, and reflective, interpretative reading. Our main findings show that the documents from the states of the Brazilian Northeast present an interesting approach to the language of Deaf people, however, there are still some aspects that require adjustments. This dissertation contributes to the three main areas of the study (Linguistic Rights, Applied Linguistics, and Deaf Studies) by highlighting the discussion on Social Justice — a field that bridges all the areas presented in our discussion. Based on this, we value the Deaf individual as a person with Rights (Linguistic, Cultural, Educational, Constitutional, and Human). In this way, we hope this dissertation inspires change and contributes to a more just, inclusive, and equitable society.

Keywords: Linguistic Right; Applied Linguistics; Deaf Education; Legal Documents; Northeast

LOPES, Pablo de Santana. **Derechos lingüísticos para la educación de sordos en el noreste de Brasil: un enfoque sobre la Educación Secundaria.** Tesis de maestría (Maestría en Letras) – concentración en Estudios Lingüísticos, Universidad Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

RESUMEN

Este estudio aborda la Comunidad Sorda brasileña. Se desarrolla en el campo de los Estudios Lingüísticos y los Estudios Sordos, particularmente en la Lingüística Aplicada, con énfasis en los derechos lingüísticos y las políticas lingüísticas. La pregunta central que resume el problema de investigación es: “En los 22 años de la ley que reconoce la Libras como un medio legal de comunicación y expresión para la Comunidad Sorda, ¿cómo se garantizan efectivamente el derecho y el acceso a la lengua de señas en la educación secundaria, centrando el enfoque en los documentos legales de cada estado del Nordeste de Brasil?” El objetivo general es discutir la efectividad de los derechos lingüísticos para promover la educación inclusiva de los Sordos en la educación secundaria, a través del análisis de documentos legales de los estados del Nordeste brasileño. La fundamentación teórica se basa, en términos generales, en los siguientes teóricos: Estudios Sordos: Quadros (1997), Lopes (2023) y Oliveira (2022); Lingüística Aplicada: Matos y Silva Júnior (2024), Pennycook (2006) y Moita Lopes (2006); Derechos Lingüísticos: Abreu (2016), Severo (2022) y Nascimento (2021). Además, se consideran documentos legales como el Decreto n.º 5.626 (2005), la Ley n.º 10.436 (2002) y la Constitución Federal de Brasil (1988). También se realizó el análisis de textos legales relacionados con la planificación educativa de los estados del Nordeste de Brasil. La metodología de la investigación es cuantitativa, cualitativa e interpretativa, involucrando análisis documental, análisis de contenido y reflexiones basadas en las discusiones teóricas más actuales en el área de la Lingüística Aplicada. El *corpus* está compuesto por diecisiete textos legales y administrativos (documentos de planificación educativa de los estados, leyes y currículos educativos). El trabajo tiene en cuenta a especialistas teóricos en el área de los Estudios Sordos, como la Prof. Dra. Ronice Quadros, y una lectura reflexiva e interpretativa. Nuestros principales resultados muestran que los documentos de los estados del Nordeste de Brasil presentan un enfoque interesante sobre la lengua de las personas Sordas, pero aún hay áreas que requieren ajustes. Esta disertación contribuye a las tres principales áreas del estudio (Derechos Lingüísticos, Lingüística Aplicada y Estudios Sordos) al visibilizar la discusión sobre la Justicia Social, un campo que conecta todas las áreas presentadas en nuestra discusión. Con base en esto, valoramos al individuo Sordo como una persona con Derechos (Lingüísticos, Culturales, Educativos, Constitucionales y Humanos). De esta manera, esperamos que esta disertación inspire cambios y contribuya a una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

Palabras clave: Derecho Lingüístico; Lingüística Aplicada; Educación de Personas Sordas; Documentos Legales; Nordeste.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Representação do quantitativo de citações relacionadas à Libras e termos correlatos (Rol 1).....	108
Gráfico 2 — Representação do quantitativo de citação do termo Surdo e termos correlatos (Rol 2).....	109
Gráfico 3 — Representação do quantitativo de citação do termo Educação Especial e termos correlatos (Rol 3).....	110
Gráfico 4 — Representação do quantitativo de citação dos termos “inclusão” e “bilinguismo” e termos correlatos (Rol 4).....	111
Gráfico 5 — Representação panorâmica.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de Repetições do Termo “Língua Brasileira de Sinais — Libras”	162
Tabela 2 — Número de Repetições do Termo “Surdo”	164
Tabela 3 — Número de Repetições do Termo “educação bilíngue para Surdos”	165
Tabela 4 — Número de Repetições do Termo “Inclusão/bilinguismo”	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Terminologias sobre as Línguas de Sinais.....	24
Quadro 2 — Características e ações desenvolvidas.....	87
Quadro 3 — Disposição dos termos-chave para seleção do <i>corpus</i>	89
Quadro 4 — Resumo das leis de cada estado do Nordeste.....	91
Quadro 5 — Resumo das diretrizes de cada estado do Nordeste.....	92
Quadro 6 — Resumo dos planos de cada estado do Nordeste.....	93
Quadro 7 — Resumo dos currículos de cada estado do Nordeste.....	94
Quadro 8 — Resumo do protocolo de cada estado do Nordeste.....	95
Quadro 9 — Resumo do planejamento de cada estado do Nordeste.....	95
Quadro 10 — Pontos mais relevantes dos documentos analisados.....	96
Quadro 11 — Lei nº 7.795/2016.....	169
Quadro 12 — Lei nº 13.559/2016.....	170
Quadro 13 — Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia.....	170
Quadro 14 — Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial.....	171
Quadro 15 — Lei nº 16.025, de 30.05.16.....	172
Quadro 16 — Diretrizes para o Ano Letivo de 2022.....	172
Quadro 17 — Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará.....	173
Quadro 18 — Plano Estadual de Educação do Maranhão.....	174
Quadro 19 — Plano Estadual de Educação da Paraíba.....	174
Quadro 20 — Proposta Curricular do Ensino Médio - Paraíba.....	175
Quadro 21 — Lei nº 15.533, de 23/06/2015.....	176
Quadro 22 — Currículo do Estado do Piauí.....	177
Quadro 23 — Lei nº 10.049, de 27/01/2016.....	177
Quadro 24 — Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.....	178
Quadro 25 — Lei nº 8.025, de 04/09/2015.....	179
Quadro 26 — Plano Estadual de Educação de Sergipe.....	180
Quadro 27 — Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADPCD	Comissão de Acessibilidade e Direito da Pessoa com Deficiência
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CODA	Child of Deaf Adults/Filho de pais Surdos
DL	Direito Linguístico
DIDH	Declaração Internacional dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELiS	Escrita de Língua de Sinais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
IES	Instituições de Ensino Superior
IISM	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
IFS	Instituto Federal de Sergipe
ILBJ	Instituto Luciano Barreto Júnior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris
IPAESE	Instituto Pedagógico de Apoio à Educação de Surdos de Sergipe
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros+
LM	Língua Materna
L1	Primeira Língua/Língua Materna
L2	Segunda Língua
LP	Língua Portuguesa
LSF	Língua de Sinais Francesa
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Política Linguística
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
RG	Registro Geral
RG	Rio Grande do Norte
SE	Estado de Sergipe
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
SEL	Sistema de Escrita da Libras
SUS	Sistema Único de Saúde
SW	SignWriting
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNDIME
VisoGrafia

União Nacional dos Dirigentes Educacionais
Escrita Visogramada das Línguas de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 PANORAMA DOS ESTUDOS SURDOS.....	23
1.1 Aspectos históricos gerais sobre a Educação de Surdos.....	29
1.2 O Brasil nessa história e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.....	37
2 LINGÜÍSTICA APLICADA, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONAIS E DIREITO LINGÜÍSTICO.....	41
2.1 A Linguística Aplicada e a Justiça Social: aspectos gerais.....	41
2.2 Políticas Linguísticas (PL) e Políticas Linguísticas Educacionais (PLE).....	49
2.3 Direito Linguístico (DL).....	59
2.3.1 Libras como meio legal de comunicação e expressão: o impacto das leis na Comunidade Surda Brasileira.....	66
3 PERSPECTIVAS DO DIREITO LINGÜÍSTICO E CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	70
3.1 Direito, o Surdo e a Educação.....	70
3.2 Direitos negados, consequências presentes: a Voz Surda.....	80
4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E GERAÇÃO DE <i>CORPUS</i>.....	85
4.1 Delineamento dos Objetivos da Pesquisa.....	85
4.2 Sistematização, Procedimentos Metodológicos e Analíticos.....	86
4.3 Caracterização do <i>Corpus</i>	90
4.4 Apresentação do <i>Corpus</i>	95
5 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	107
5.1 Análise Quantitativa.....	107
5.2 Análise Qualitativa.....	113
5.3 Análise Crítica das Políticas Públicas.....	138
5.4 Resultados encontrados e discussão.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS.....	197

INTRODUÇÃO

Ser Surdo, em uma sociedade que ainda não valoriza plenamente a diversidade linguística e cultural, é, muitas vezes, percebido de forma atípica, não pela surdez em si, mas pela falta de reconhecimento e inclusão das pessoas Surdas nos espaços sociais. Embora eu não seja Surdo, reconheço a riqueza da cultura e da identidade Surda e acompanho de perto suas lutas contínuas por reconhecimento e pela efetivação de direitos, como a acessibilidade linguística por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Meu primeiro contato com a Libras aconteceu ainda na infância, quando uma professora do Ensino Fundamental I (pedagoga) ensinou à nossa turma, de forma básica, uma música em Libras. Foi uma experiência incrível e marcante. No entanto, naquele momento, não dei continuidade ao aprendizado do mundo dos sinais.

Em 2017, retomei o contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de uma oficina oferecida pelo Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), uma instituição criada para oferecer oportunidades a adolescentes e jovens de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social. Ao ingressar nesse instituto e participar da oficina ministrada pela professora Gilmara Menezes, retomei minha dedicação aos sinais e à aquisição da Libras. A partir disso, mergulhei no aprendizado e me aprofundei na Libras por meio de cursos de formação, aperfeiçoamento e extensão oferecidos pela Universidade Federal de Sergipe, pelo Instituto Federal de Sergipe e por diversas outras instituições.

Posteriormente, decidi que minhas futuras pesquisas teriam como temática central os Surdos e a língua de sinais. Essa motivação inicial levou-me a observar cada ponto de pesquisa com o objetivo de relacioná-lo aos Estudos Surdos. Durante a graduação em Letras — Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tive contato com a área do Direito Linguístico nas aulas de produção textual ministradas pelo professor Ricardo Abreu, que também foi o orientador deste trabalho. Foi nesse contexto que percebi que a interface entre Linguística e Direito (Direito Linguístico) era exatamente a área de pesquisa que desejava seguir. Essa descoberta me possibilitou aprofundar a análise das línguas dos Surdos, suas culturas e seus modos de ser por meio da Linguística Aplicada, com um foco mais específico nos direitos linguísticos.

Ao final da minha primeira graduação, concluída em meados de 2022, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) após ser aprovado no processo seletivo da instituição. O primeiro ano no Mestrado em Letras foi marcado por disciplinas enriquecedoras que contribuíram significativamente para minha formação como pesquisador e acadêmico. A Dra. Raquel Freitag, professora e coordenadora do PPGL, sugeriu que eu cursasse uma disciplina ministrada pelo pós-doutorando Alexandre Antônio Timbane, por sua expertise em Políticas Linguísticas e pela possibilidade de apoio às minhas pesquisas e à publicação de um capítulo no livro organizado por ele e pela professora. Ressalto que a contribuição dos professores foi fundamental para o meu desenvolvimento acadêmico.

Também cursei a disciplina Linguística Aplicada e Estudos Decoloniais, ministrada pelas professoras Dra. Doris Matos e Dra. Adriana Dalla Vecchia, que foi essencial para minha introdução à Linguística Aplicada e aos Estudos Decoloniais, os quais constituem a base fundamental da minha pesquisa. Em termos de relevância formativa, destaco a disciplina Metodologia de Pesquisa em Letras, cursada na área de Estudos do Discurso, com a participação dos professores Dra. Taysa Damasceno, Dr. Jocenilson Ribeiro, Dra. Maris Leônia Carvalho e Dra. Cleide Pedrosa. Essa disciplina teve um impacto significativo na organização e direcionamento do projeto de pesquisa, especialmente com a orientação, aprovação e avaliação do Prof. Dr. Ricardo Abreu, orientador desta pesquisa.

No segundo semestre, cursei duas disciplinas: Línguas, Culturas e Identidades, ministrada de forma profundamente enriquecedora pela Profa. Dra. Elaine Santos, e Políticas Linguísticas e Justiça Social, com o Prof. Dr. Ricardo Abreu. Assim, é imprescindível destacar que a escolha dessas disciplinas, bem como o alinhamento proporcionado pelos orientadores desta pesquisa, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao longo do percurso, tive a oportunidade de desenvolver o tirocínio docente na disciplina LIBRAS LETRL0034, ofertada pelo Departamento de Letras - Libras da UFS. A responsável pela disciplina foi a Profa. Dra. Alzenira de Oliveira, que também se tornou minha coorientadora de Mestrado. A escolha da disciplina a ser acompanhada no tirocínio foi feita de forma criteriosa e, por já conhecer o trabalho da professora Alzenira, optei por tê-la como minha supervisora. A contribuição desse percurso para a pesquisa foi enriquecedora, pois os alunos trouxeram dúvidas e comentários que nos levaram a refletir sobre formas de detalhar e esclarecer as indagações.

Estabelecemos para esta pesquisa o seguinte objetivo geral: discutir a efetividade dos direitos linguísticos para promoção da educação inclusiva de Surdos no Ensino Médio, por meio da análise de documentos legais dos estados do Nordeste brasileiro. Além desse objetivo geral, há os objetivos específicos. São eles: **a)** analisar os documentos legais que garantem a inclusão e acessibilidade dos Surdos no Ensino Médio; **b)** identificar de que forma os direitos linguísticos, que estão assegurados nos documentos legais para a educação dos alunos Surdos no contexto do Ensino Médio, são efetivados; **c)** discutir como as políticas linguísticas se apresentam nos estados do Nordeste brasileiro em relação ao Ensino Médio.

Nessa abordagem, é relevante destacar os principais autores que fundamentam a pesquisa, categorizando-os conforme suas áreas de atuação, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada do panorama teórico. No campo da Linguística Aplicada, Silva Júnior e Matos (2019), Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006) surgem como referências, oferecendo contribuições teóricas valiosas sobre a Linguística Aplicada. Na esfera dos direitos linguísticos, autores como Abreu (2016; 2020), Nascimento (2021) e Severo (2022) se destacam, evidenciando a importância de considerar as questões legais e éticas relacionadas à linguagem em suas diversas manifestações sociais. Por fim, no âmbito dos Estudos Surdos, a contribuição de Quadros (1997; 2019), Souza (2016), Lima (2018), Oliveira (2022) e Gesser (2009) é fundamental para compreender a perspectiva desses estudos, que abordam desde a linguística das línguas de sinais até as implicações sociais e culturais associadas à Comunidade Surda, especialmente no que diz respeito à língua, às minorias e aos direitos de acesso à Educação Bilíngue para Surdos.

A Linguística Aplicada, além de atuar na educação linguística e no ensino-aprendizagem de línguas, abrange diversas áreas que investigam o papel da linguagem em práticas sociais e culturais. Entre essas áreas, destaca-se o Direito Linguístico, que trata das questões legais relacionadas à valorização, incentivo, acesso e preservação de línguas diversas, como a Libras, as línguas indígenas e as línguas ciganas. Outras áreas igualmente importantes incluem o estudo da Linguagem e Identidade, que explora como a linguagem molda e expressa identidades sociais e culturais, e a Linguagem e Poder, que examina o uso da linguagem nas dinâmicas de poder e desigualdade social (Hall, 2006).

É nítido que há uma evolução nas pesquisas no campo dos Estudos Surdos. No entanto, ainda, em comparação com outras áreas de estudo, a produção é limitada e carece de ênfase nos direitos linguísticos dos Surdos. Esta pesquisa, ao abordar o campo dos Estudos Surdos, também dialoga com as áreas do Direito Linguístico e da Linguística Aplicada. É

fundamental que se estabeleça uma relação entre essas áreas para garantir o acesso à educação para todas as pessoas. Os Estudos Surdos, de forma centralizada, buscam direitos básicos e fundamentais, ou seja, a garantia dos direitos, independentemente de estarem inseridos nas áreas das Letras, das Ciências Humanas e Sociais, da Educação, entre outras. A luta pelos direitos é um ponto central nesta abordagem.

Como forma de valorização e visibilidade das pesquisas em Direito Linguístico da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu, apresento as dissertações defendidas e as teses em desenvolvimento. Além desta dissertação (Direito Linguístico e a Educação de Surdos: uma abordagem sobre o Ensino Médio), destacam-se as seguintes pesquisas: a de Caroline Lima dos Santos (Dissertação), intitulada “Conflitos linguísticos no jornalismo brasileiro: análise à luz das políticas linguísticas”, defendida em 2024; a de Fábio Leandro Andrade Ribeiro (Dissertação), intitulada “Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos na Cooficialização de Línguas Indígenas: uma análise das estratégias argumentativas no Projeto de Lei nº 3.074/2019”, defendida em 2024; a de Januária Pereira da Silva Rocha (Dissertação), intitulada “Direito Linguístico e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos: análise e perspectivas dos casos de soluções amistosas na Comissão Interamericana de Direitos Humanos — 1970-2021”, defendida em 2022; a de Lia Nara Figuerêdo da Silva (Dissertação), intitulada “Direitos Linguísticos e sua permeabilidade no sistema interamericano de proteção dos direitos humanos: um estudo no âmbito da CIDH”, defendida em 2021; e a de Josefa Felix do Nascimento (Dissertação), intitulada “Os costumes como fontes das políticas e dos direitos linguísticos em uma comunidade cigana de Itabaianinha-SE”, defendida em 2021.

E apresento também as pesquisas que estão em desenvolvimento. São elas: a de Cristina Simone de Sena Teixeira (Tese), intitulada “Direito Linguístico: o elemento cultura na formulação de políticas linguísticas no Brasil”; a de Lia Nara Figuerêdo da Silva (Tese), com o título “Entre línguas e direitos: uma análise dos direitos linguísticos humanos na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos”; a de Ádria dos Santos Gomes (Tese), com o título “Direito Linguístico e Ativismo: Caminhos para a Curricularização da Língua Espanhola na Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM”; e a de Januária Pereira da Silva Rocha (Tese), intitulada “A Influência do Ativismo Político-linguístico no Sistema Interamericano de Direitos Humanos: análise das decisões de 36 casos da Corte Interamericana”. Todas essas produções foram e estão sendo desenvolvidas para o

fortalecimento do campo, a visibilidade e a garantia linguísticas para os povos cujas línguas são violadas.

Além disso, situamos que esta pesquisa se insere no campo das Letras, na área de Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada), e busca questionar os direitos relacionados ao acesso à educação de qualidade por meio da língua: a educação bilíngue. Nesse contexto, adota-se a Teoria do Direito Linguístico, área que busca compreender de forma ampla as relações de garantias e usos das línguas para o acesso à cidadania e o cumprimento da Justiça Social.

A relevância deste trabalho está atrelada à possibilidade de ampliar a discussão e difusão dos direitos linguísticos para os Surdos. Espero que esta pesquisa não se limite a um texto teórico a ser arquivado, mas que represente um conhecimento sistematizado e organizado, de modo que Surdos e demais interessados possam utilizar cada busca e análise com o objetivo de efetivar o desenvolvimento da cidadania dos Surdos. É fundamental que os pesquisadores se debrucem sobre este trabalho para fomentar mais pesquisas, pois todas as áreas que estudam a Surdez precisam, necessariamente, discutir os direitos de acesso à língua materna e, conseqüentemente, à cidadania. Nesse sentido, espera-se contribuir com o desenvolvimento educacional e cidadão dos Surdos, promovendo a defesa de um direito básico para todos: o acesso à língua materna.

Deste modo, na Seção 1, é apresentado um panorama histórico sobre a Educação de Surdos; na Seção 2, discute-se os temas de Linguística Aplicada, Justiça Social, Estudos Surdos, Colonialidade e Línguas de Sinais (com foco na Libras); na Seção 3, são abordados os direitos linguísticos e seus impactos na Educação dos Surdos; na Seção 4, são descritos os procedimentos metodológicos e a geração do *corpus*; na Seção 5, são apresentados os resultados e a discussão do *corpus* desta pesquisa.

1 PANORAMA DOS ESTUDOS SURDOS

Os Estudos Surdos¹ dedicam-se à investigação de diversos aspectos relacionados à Comunidade Surda que utiliza a língua de sinais, abrangendo as culturas, a educação, os direitos linguísticos, a psicologia, a psicolinguística, a decolonialidade e outras temáticas afins. Nesse contexto, Dorziat (2011) reflete sobre as instituições que, historicamente, enxergam as pessoas Surdas como indivíduos limitados em suas possibilidades de traçar novos caminhos. A autora destaca a importância da percepção visual, característica central dessa experiência, que oferece uma compreensão única sobre o ser e o estar no mundo, desafiando visões reducionistas e promovendo novas formas de inclusão e autonomia.

No decorrer da história, os Surdos têm visto suas identidades serem construídas por meio de discursos recheados de estereótipos, nos quais a deficiência auditiva surge como um aspecto definidor de todas as suas (im)possibilidades. As infinitas capacidades humanas de estabelecer contatos, relações e de construir caminhos múltiplos são ignoradas, ratificando-se o binômio normal/deficiente, como possibilidades opostas (Dorziat, 2011, p. 8).

A concepção de que a pessoa Surda é limitada tem raízes históricas, estando presente desde os primeiros registros da Educação de Surdos. Os estereótipos construídos ao longo do tempo consolidaram uma percepção social enraizada, que tende a reduzir a Surdez a uma condição de incapacidade. Esse preconceito estrutural restringe a autonomia e as oportunidades de indivíduos Surdos seguirem caminhos diversos, baseados em suas culturas e em suas perspectivas únicas de interação social. Contudo, como destaca a pesquisadora, o binômio normal/deficiente não determina ou limita as inúmeras possibilidades de realizações que podem ser alcançadas pelos Surdos.

(...) é necessário desestabilizar a visão que faz do Surdo uma pessoa à parte desse mundo contraditório, conflituoso e multiforme. O estigma da deficiência, que sempre o caracterizou, parece não deixar margem para outras possibilidades de desenvolvimento, que não seja a busca da racionalidade técnica, seja médica, reabilitacional ou educacional, enfocando ora a oralidade, ora a língua de sinais (Dorziat, 2011, p. 12).

Historicamente, os Surdos foram estigmatizados como deficientes, o que alimentou crenças equivocadas sobre suas supostas limitações, distantes da realidade. Essa visão

¹ Optou-se por utilizar a palavra "Surdo" e suas variações com inicial maiúscula para destacar a defesa da Cultura Surda, reconhecendo o Surdo como membro de uma comunidade com identidades e culturas próprias, assim como discutem autores como Strobel, 2008.

reducionista ignora outras possibilidades de desenvolvimento, focando apenas na necessidade de intervenções técnicas para que possam se enquadrar ao padrão considerado “normal” pela sociedade. Quando tais expectativas não são alcançadas, os Surdos frequentemente são marginalizados, relegados a uma posição de exclusão social.

Os Estudos Surdos têm as línguas como base para o seu desenvolvimento, já que são o eixo de todo o seu estudo. Em nossa pesquisa, identificamos o registro de onze línguas de sinais no Brasil, isso sem considerar aquelas que são utilizadas informalmente e que ainda não possuem registros formais de reconhecimento. De acordo com Quadros e Silva (2017), há várias línguas de sinais no Brasil, dentre elas, as indígenas, segue a lista com as línguas encontradas:

Quadro 1 — Terminologias sobre as Línguas de Sinais.

Língua de Sinais	Localização
Língua Brasileira de Sinais - Libras	Todo território brasileiro
Língua de Sinais Urubu Kaapor	Estado do Maranhão
Língua de Sinais Sateré-Waré	Estado do Amazonas
Língua de Sinais Caingangue	Estado de Santa Catarina
Língua de Sinais Terena e Guarani	Estados do Mato Grosso do Sul
Língua de Sinais Pataxó	Estado da Bahia
Língua de Sinais Cena	Estado do Piauí
Língua de Sinais da Fortalezinha	Estado do Pará
Língua de Sinais de Porto de Galinha	Estado do Pernambuco
Língua de Sinais Caiçara	Estado do Ceará
Língua de Sinais Acenos	Estado do Acre

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Quadros e Silva (2017)

É amplamente reconhecida e comprovada a diversidade linguística existente no Brasil, abrangendo línguas como Libras, Urubu Kaapor, Sateré-Waré, Caingangue, Terena e Guarani, Pataxó, Cena, Fortalezinha, Porto de Galinhas, Caiçara, Acenos e outras, conforme apontado por Soares e Fargetti (2022). Nesse contexto, a Educação de Surdos se apresenta como um campo vasto e complexo, considerando a existência de diversas comunidades Surdas espalhadas pelo território nacional, cada uma com suas próprias línguas de sinais. Embora os

estudos voltados ao mapeamento dessas línguas no Brasil ainda estejam em estágio inicial, é esperado que, no futuro, mais línguas de sinais sejam documentadas. Contudo, essa temática não será abordada em profundidade neste trabalho, por se situar fora do escopo delimitado para a pesquisa.

A Cultura Surda é inegavelmente rica, e uma de suas características mais emblemáticas é o “batismo” na Comunidade Surda, que consiste na atribuição de um sinal em Libras às pessoas que iniciam seus estudos e uso da língua de sinais. Esse momento é um marco significativo para aqueles que estão ingressando nessa comunidade linguística e cultural. Vale ressaltar que a Comunidade Surda é inclusiva e acolhe todos os indivíduos que demonstram interesse em aprender e utilizar a Libras. Conforme Quadros (2019), Surdos, intérpretes, familiares de Surdos, como pais e irmãos, bem como qualquer pessoa interessada em interagir com Surdos e compreender sua língua e cultura, são reconhecidos como integrantes dessa comunidade.

O sinal é o nome visual dado no momento em que se passa a pertencer à Comunidade Surda. Surdos e ouvintes integrantes da Comunidade Surda recebem seu sinal e por ele passam a ser identificados. Trata-se do nome em sinais que cada um de nós recebe por integrarmos a Comunidade Surda, por pertencermos a esse grupo social (Quadros, 2019, p. 43).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel essencial em todos os níveis educacionais, sendo um instrumento fundamental para a promoção da inclusão linguística e social. Lopes (2023), em sua pesquisa intitulada "A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas", aborda as questões de valorização e as políticas relacionadas ao ensino e à difusão das línguas de sinais em países cuja língua oficial é o português, como Brasil, Portugal e Angola. Nesse contexto, o autor destaca que o Surdo não deve ser percebido como uma pessoa com deficiência, conforme muitas vezes é definido pela área da saúde, mas como um indivíduo com uma identidade linguística distinta, que reflete sua cultura e suas experiências, em contraste com a realidade dos ouvintes (Lopes, 2023).

Além disso, trazemos a pesquisa sobre a Língua Terena de Sinais, que é uma língua de uma Comunidade Surda do Mato Grosso do Sul/Brasil, para exemplificar a relevância dos estudos:

Após trabalho de pós-graduação de Priscilla Soares com os terena de Cachoeirinha, sabemos hoje da existência da língua terena de sinais. O povo terena é um povo indígena do Brasil que habita algumas regiões do Estado do Mato Grosso do Sul e também do Estado de São Paulo, mas a pesquisa de Priscilla Soares foi feita com

Surdos e ouvintes terena do Mato Grosso do Sul, da região de uma terra indígena chamada Cachoeirinha, próxima de Miranda – MS (Soares; Fargetti, 2021, p. 320).

A Língua Terena de Sinais é reconhecida como uma língua natural e independente, desenvolvida autenticamente pela Comunidade Surda Indígena Terena, sem ser uma variação da Libras. A pesquisa de Priscila Soares foi fundamental para a constatação e divulgação acadêmica dessa língua, destacando sua legitimidade e singularidade. No artigo de Soares e Fargetti (2021), são apresentadas imagens de alguns sinais utilizados pela comunidade, acompanhadas de uma análise aprofundada sobre o surgimento e desenvolvimento dessa língua. O estudo reforça que a Língua Terena de Sinais possui características próprias, consolidando seu *status* como uma língua legítima, equivalente a qualquer outra língua natural.

E, em relação às escritas das línguas de sinais, há quatro sistemas de escrita de sinais amplamente conhecidos: o SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (VisoGrafia) (Costa, 2018). Esses sistemas representam diferentes abordagens para registrar visualmente as línguas de sinais, promovendo maior acessibilidade e documentação linguística. Abaixo, são descritos os quatro sistemas de escrita de sinais utilizados no Brasil:

O SignWriting (SW) é um sistema gráfico-esquemático-visual secundário das línguas de sinais, desenvolvido em 1974, pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton¹, na Dinamarca, foi introduzido no Brasil no ano de 1996, já sendo sistematicamente, descrito e desenvolvido em Capovilla e Sutton (2001). A escrita da língua de sinais por meio do sistema SW torna possível publicações na língua de sinais em livros, revistas, dicionários e nas mais variadas literaturas. Pode ser utilizada para ensinar sinais e a gramática da própria língua, bem como ser um importante instrumento para iniciantes na língua de sinais, podendo ser aplicada ao ensino de modo geral, em diferentes níveis (Silva *et al.*, 2018, p. 3).

A escrita de sinais mais amplamente conhecida e utilizada é o SignWriting (Costa, 2018). Originalmente, esse sistema surgiu de forma não intencional, criado por uma professora coreógrafa como um método para registrar as coreografias de seus alunos. No entanto, sua engenhosidade chamou a atenção de pesquisadores, que perceberam o potencial desse sistema como base para o registro das línguas de sinais. A partir disso, ele foi adaptado e aprimorado, dando origem ao SignWriting, um sistema específico que, até hoje, é utilizado em diversas partes do mundo para documentar e registrar visualmente as línguas de sinais.

Além do SignWriting, temos

A Escrita de Língua de Sinais (ELiS) é um sistema de escrita das línguas de sinais, de base alfabética e linear. Este sistema foi criado na pesquisa de mestrado de

Mariângela Estelita de Barros (Figura 3), em 1997, e desde então vem passando por aperfeiçoamentos sugeridos por Surdos e ouvintes, e pelas próprias reflexões linguísticas da pesquisadora. Inclusive, sua nomenclatura terminológica acompanha seu amadurecimento teórico (Silva *et al.*, 2018, p. 7-8).

O surgimento e o aperfeiçoamento da ELiS representam uma ampliação significativa das possibilidades no campo das escritas de sinais. Os ajustes realizados por pesquisadores Surdos e ouvintes ao longo do tempo evidenciam a seriedade e o comprometimento com o desenvolvimento deste sistema, consolidando-o como uma ferramenta relevante para o registro e a valorização das línguas de sinais.

A terceira escrita de sinais apresentada nesta dissertação é:

O SEL é um sistema de escrita das Línguas de Sinais, de base alfabética e linear. Este sistema foi criado desde abril de 2009, quando foi proposto um projeto de pesquisa de Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira (Figura 5), com o intuito de elaborar um sistema de escrita para Libras (Língua de Sinais Brasileira), o sistema SEL (Sistema de Escrita para Libras). Chegou a uma versão satisfatória desse sistema em maio de 2011. A ideia inicial era elaborar um sistema alfabético, na opinião, mais econômico e eficiente que sistemas logográficos (ou ideográficos) (Silva *et al.*, 2018, p. 12-13).

Cada sistema de escrita para as línguas de sinais foi desenvolvido com objetivos específicos, sendo um deles de natureza particular, como a questão econômica associada ao Sistema SEL. Além disso, busca-se criar uma forma eficiente de registro escrito para a língua de sinais. Essa diversidade de propósitos resulta na coexistência de diferentes sistemas de escrita, sem que, até o momento, haja uma padronização ou consenso sobre qual deles deveria ser adotado como oficial em relação à Libras.

Como quarta escrita de sinais, apresentamos:

A VisoGrafia é uma proposta de releitura por meio da hibridização dos elementos mais simples do SW aos apresentados pelas ELiS, eliminando, assim, aqueles mais complexos que demandam maior abstração. A estrutura da escrita na VisoGrafia preserva o princípio da linearidade da ELiS, levando em consideração o hábito de leitura linear da esquerda para a direita da Língua Portuguesa, sendo acessível a ouvintes e a visuais (Silva *et al.*, 2018, p. 18).

A VisoGrafia foi desenvolvida com o propósito de simplificar os dois sistemas de escrita existentes, o SW e o ELiS. Esse sistema considerou a estrutura de leitura da Língua Portuguesa, buscando facilitar a compreensão tanto para Surdos quanto para ouvintes. Diferentemente dos outros sistemas, seu objetivo principal é promover uma maior acessibilidade e integração entre as comunidades Surda e ouvinte.

Como mencionado, o SignWriting é atualmente o sistema de escrita de sinais mais amplamente utilizado no Brasil, enquanto os demais sistemas têm uma aplicação menos

frequente, o que contribui para sua menor notoriedade no país (Costa, 2018). É relevante apontar que, até o momento, não existe uma escrita de sinais oficial, permitindo a utilização de qualquer um dos quatro sistemas disponíveis. Entretanto, nos documentos oficiais, ainda predomina o uso da Língua Portuguesa, em conformidade com as exigências constitucionais (neoconstitucionalismo) e devido à carência de softwares específicos que viabilizem o emprego das escritas de sinais.

A educação de Surdos, tanto no Brasil quanto em outros países, historicamente foi vista como algo sem resultados positivos, pois prevalecia a ideia de que, para que o Surdo se desenvolvesse plenamente, ele precisaria ouvir. Esse entendimento levou muitos a esconder ou até abandonar os Surdos, além de perpetuar a ideia de que, para serem “normais”, os Surdos precisariam se adaptar à comunicação oral. Até hoje, muitos pais enfrentam dificuldades para “aceitar” a Surdez de seus filhos e, em muitos casos, tentam ao máximo “corrigir” essa condição para que seus filhos se adequem aos padrões da sociedade ou resistem em aprender Libras e em matricular seus filhos em escolas bilíngues, acreditando que isso dificultaria a independência social de seus filhos. Contudo, é importante destacar que é justamente o acesso à língua de sinais, a língua natural dos Surdos, que possibilita sua autonomia. Negar-lhes esse direito é privá-los da oportunidade de se conectar plenamente com a sociedade e com o mundo ao seu redor.

Quadros (1997) argumenta que a aquisição da língua oral pelos Surdos não se dá da mesma forma que ocorre com as crianças ouvintes. Para os Surdos, aprender as línguas orais exige um esforço significativo, tanto por parte deles mesmos quanto de profissionais especializados, como fonoaudiólogos e linguistas. Em contrapartida, a aquisição da língua de sinais acontece de forma natural. Mesmo aqueles que só tiveram acesso à Libras em idade mais avançada desenvolvem a língua de maneira relativamente rápida. Por isso, a defesa da educação bilíngue para Surdos é fundamental.

Com o acesso tanto à Língua de Sinais quanto ao Português escrito, os alunos Surdos podem aprender sobre sua própria língua e cultura, como a Literatura Surda, músicas e outros aspectos culturais, ao mesmo tempo em que adquirem a competência necessária para navegar na sociedade por meio do domínio da Língua Portuguesa escrita. O Português é a língua oficial do Brasil, e o acesso à sua modalidade escrita é imprescindível para que os Surdos possam participar plenamente de todos os espaços e interações sociais.

Como foi apresentado, o cuidado ao discutir questões de políticas e direitos linguísticos deve ser fundamental. Há sempre uma frágil certeza sobre o que pode ser ideal ou

não, uma vez que cada contexto e cada comunidade apresenta necessidades e realidades distintas. É essencial que as culturas sejam respeitadas e que as vozes dos próprios indivíduos sejam ouvidas, pois cada um tem a sua própria percepção do que é justo para si. Reconhecer essas diferenças e garantir que as políticas respeitem essas diversidades é uma forma de promover a inclusão e a justiça social, permitindo que todos tenham acesso às ferramentas necessárias para viver de forma plena em suas comunidades.

Azevedo (2015) apresenta uma reflexão sobre as políticas linguísticas:

(...) se realmente as políticas linguísticas fossem mais enfáticas em suas propostas de realizar a planificação linguística, incluindo a criação de escolas bilíngues e de legislações específicas para as questões referentes às línguas, o indivíduo indígena Surdo poderia ter seus direitos linguísticos assegurados (Azevedo, 2015, p. 32).

As línguas nacionais, como o Português, a Libras, as línguas ciganas, as línguas indígenas orais e de sinais, e as línguas estrangeiras mais comuns no Brasil, como o inglês, espanhol e francês, estão no centro de discussões políticas, especialmente no que diz respeito ao poder social e econômico que cada uma carrega.

A valorização das línguas, particularmente as nacionais, exige maior atenção e investimento, já que são essenciais para o fortalecimento da identidade cultural e para a promoção da igualdade de acesso aos direitos. Ao mesmo tempo, as línguas estrangeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico e na formação global dos indivíduos. No entanto, é importante destacar que tanto as línguas de sinais quanto as línguas orais são meios identificatórios e culturais, que moldam a forma como os indivíduos se veem e como são vistos pela sociedade. A percepção de ser bilíngue ou monolíngue, assim como a valorização da língua materna, influencia diretamente na construção da identidade linguística e na forma como esses indivíduos se inserem e são representados socialmente.

A próxima subseção apresentará aspectos panorâmicos sobre a Educação de Surdos, trabalhando com questões de exclusão, de lutas e de conquistas em relação à Comunidade Surda.

1.1 Aspectos históricos gerais sobre a Educação de Surdos

Estudar história é essencial para compreender os processos que moldaram o mundo contemporâneo. Nesse sentido, a história da Educação de Surdos é uma área rica e complexa, que envolve aspectos educacionais, lutas e questões linguísticas ao longo do tempo. Aqui,

buscamos oferecer uma visão panorâmica desse percurso, sem a pretensão de esgotar o tema em seus detalhes, mas destacando pontos cruciais sobre o que foi e o que é a Educação de Surdos na história. No contexto brasileiro, a História da Educação de Surdos está intrinsecamente ligada à história da Libras — Língua Brasileira de Sinais —, uma vez que essa língua desempenha um papel central na identidade e na comunicação da Comunidade Surda urbana no Brasil, refletindo suas lutas e conquistas ao longo do tempo.

Na Antiguidade e na Idade Média, os Surdos enfrentaram marginalização extrema e a negação de sua humanidade, sendo privados de direitos fundamentais, como o acesso ao casamento e à herança, devido à crença equivocada de que não possuíam uma língua própria. Essa exclusão estava enraizada na ideia de que a ausência da capacidade auditiva, vista como uma anormalidade, os impedia de adquirir uma língua oral e, conseqüentemente, de pensar (Costa; Barbosa, 2021). Essa perspectiva desumanizadora moldou práticas sociais e educacionais, reforçando estigmas. Com o passar do tempo, os Surdos passaram a ser foco da medicina e da religião, que buscavam, de forma limitada e muitas vezes equivocada, "curar" a surdez ou reintegrá-los à sociedade, tratando-os como "desvalidos" necessitados de intervenção (Costa; Barbosa, 2021).

Até o século XV, “não se falava em escolarização” para pessoas Surdas (Lima, 2018, p. 42), refletindo a visão de que elas não eram consideradas aptas para receber educação formal. A prioridade era a oralização, uma tentativa de integrá-las à sociedade por meio do aprendizado da língua oral e oficial, negligenciando sua identidade linguística e cultural. Essa abordagem contribuiu para a exclusão dos Surdos, negando-lhes o acesso à sua língua natural, à educação e, conseqüentemente, aos direitos e bens sociais, perpetuando desigualdades históricas e limitando seu desenvolvimento pleno.

O italiano “Girolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo, que se dedicou ao estudo da fisiologia do ouvido” (Costa; Barbosa, 2021, p. 17), realizou uma importante contribuição para os Surdos ao afirmar que a inteligência de uma criança Surda não é inferior pelo fato de ela não ouvir. Sua posição foi pioneira ao reconhecer a capacidade intelectual dos Surdos, desafiando os preconceitos da época e lançando as bases para uma visão mais inclusiva e humana sobre a educação e o potencial das pessoas Surdas.

Cardano avaliou o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de Surdos e constatou que **a surdez não interferia na inteligência da criança** e, por isso, a educação dos Surdos deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita. Pode-se supor que para Cardano a escrita, representando os sons da fala, seria o meio de o sujeito Surdo adquirir conhecimento. Percebe-se que ele não estava

apenas voltado para as questões orgânicas ou fisiológicas da surdez-mudez, mas também para a transmissão de conteúdos disciplinares (Costa; Barbosa, 2021, p. 17, grifo nosso).

A contribuição de Cardano foi extremamente relevante ao defender que os Surdos possuem o mesmo potencial de desenvolvimento que os ouvintes, com a única exceção relacionada à audição. Essa perspectiva foi inovadora para a época, pois desafiava os preconceitos enraizados e reconhecia que a ausência de audição não limitava a capacidade intelectual ou o acesso ao conhecimento, abrindo caminhos para uma visão mais equitativa e inclusiva sobre os Surdos.

Destacamos também Pedro Ponce de Leon, um pesquisador que se dedicou aos estudos sobre as questões cognitivas e fisiológicas dos Surdos. Ele conduziu pesquisas que desmentiram o argumento de que os Surdos não eram capazes de oralizar devido a problemas ou lesões cerebrais. Suas descobertas foram fundamentais para desconstruir ideias equivocadas da época, reafirmando que a dificuldade de oralização não era decorrente de limitações cognitivas, mas, sim, da ausência de audição.

De acordo com Goldfeld (2002), na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na datilologia, na escrita e na oralização, através da qual ensinava aos filhos de nobres. Segundo Moura (2000), **o trabalho realizado por Ponce de Leon demonstrou que os argumentos dos médicos sobre as afirmações de que os Surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais, eram falsos** (Costa; Barbosa, 2021, p. 17, grifo nosso).

Os estudos voltados para a surdez, nesse período, tinham como principal objetivo fazer com que os Surdos oralizassem, refletindo uma visão predominantemente médica e patologizante. A maioria dos pesquisadores eram médicos ou profissionais da área da saúde, o que explica a abordagem centrada na tentativa de "consertar" os Surdos, vistos como indivíduos "defeituosos" que precisavam ser "ajeitados". Esse enfoque reforçava a ideia de que a surdez era uma condição a ser superada, desconsiderando a riqueza cultural e linguística dos Surdos e negligenciando suas necessidades reais.

Nesse período, Juan Martin Pablo Bonet apresentou uma alternativa interessante para a época, defendendo que os Surdos deveriam aprender a escrever e fazer a correspondência com o alfabeto manual, atualmente conhecido como datilologia. Essa proposta buscava desenvolver uma comunicação com base na associação entre o alfabeto manual e a escrita. Contudo, é importante destacar que o objetivo subjacente a essas iniciativas permanecia o mesmo: oralizar os Surdos, ou seja, inseri-los na "normalidade" estabelecida pela sociedade,

entendida como a capacidade de falar. Assim, compreendemos que todas as propostas da época estavam fundamentadas na ideia de adaptação dos Surdos aos padrões dos ouvintes, negligenciando a valorização de sua identidade linguística e cultural.

(...) pessoa que se voltou para educação de Surdos foi Juan Martin Pablo Bonet (1579-1633). Para ele, o ensino aos Surdos deveria basear-se, primeiramente na escrita, em seguida fazer a correspondência com o alfabeto dactilológico e o alfabeto escrito, **por fim se ensinava a língua falada**. Em 1620, publicou um livro intitulado *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*. De acordo com Mazzotta (2005, p. 17-18), essa é a primeira obra impressa sobre educação de deficientes (Costa; Barbosa, 2021, p. 17, grifo nosso).

O processo de oralização para pessoas Surdas é, de fato, longo e exaustivo, exigindo acompanhamento fonoaudiológico e um esforço significativo por parte delas. Esse método, marcado por sua complexidade e dificuldade, reflete uma tentativa histórica de inserção dos Surdos na cultura ouvinte, ignorando suas particularidades linguísticas e culturais. Como destaca Lima (2018, p. 42), “(...) fazer com que o Surdo participe e aja como um ouvinte não é uma prática atual, pois, há alguns séculos, o Surdo já era obrigado a atuar na cultura ouvinte, isso quando não era totalmente silenciado”. Essa abordagem revela o poder e a dominância da cultura ouvintista ao longo da história, reforçando práticas de exclusão que marginalizaram a Libras e a relegaram a uma posição subalterna. Tal contexto evidencia a necessidade de repensar e valorizar a identidade linguística dos Surdos, promovendo uma educação que respeite sua língua natural e sua cultura.

Há outro médico e teólogo, “John Wallis (1616-1703) escreveu o livro intitulado *Da fala ou da formação dos sons da fala* (1698). Tentou ensinar os Surdos a falar, mas desistiu” (Costa; Barbosa, 2021, p. 17). A falta de pesquisas robustas e a limitação dos métodos disponíveis naquela época levaram muitos pesquisadores a fracassarem ou a desistirem de suas tentativas de ensinar os Surdos a falar oralmente.

Outro profissional que se interessou pelo trabalho com os Surdos foi Johann Conrad Amman. Ele pensou em uma estratégia para ensinar os sons da fala e, posteriormente, fazer com que os Surdos associassem esses sons às imagens das palavras apresentadas por ele.

(...) ensinar a escrita aos Surdos foi Johann Conrad Amman (1669-1724), na Holanda. Segundo Soares (2005), Amman deixou de lado os recursos da medicina e se voltou unicamente à educação, aperfeiçoando um método para **ensinar aos Surdos os sons da fala**, que depois de aprendidos eram associados à imagem escrita (Costa; Barbosa, 2021, p. 17, grifo nosso).

“Percebe-se, assim, que, apesar de a oralização ter sido o método predominante na época, a escrita também tinha sua importância para a comunicação dos Surdos” (Costa;

Barbosa, 2021, p. 17). Buscavam-se formas e mecanismos para que o Surdo fosse “transformado” em ouvinte, apenas.

Jacob Rodrigues Pereira também foi relevante na história da Educação de Surdos. Ele foi um profissional diferente, pois tinha uma irmã Surda, e seu vínculo e afeto faziam com que se interessasse de uma forma mais engajada pela causa. Assim, utilizou o alfabeto manual, algo de relevância, já que ele está na modalidade visual-espacial e os Surdos podem compreendê-lo de forma natural (Costa; Barbosa, 2021).

Outra referência para a Educação de Surdos é o francês Charles-Michel de L'Épée. Ele foi um grande profissional que se dedicou a aprender a língua de sinais nas ruas de Paris, na França, e, em seguida, documentá-la. Além disso, fundou a primeira escola pública para Surdos, que era aberta a todos, sem restrição com base em classe social. Qualquer criança Surda, independentemente da classe (alta, média ou baixa), poderia estudar. Posteriormente, essa escola se tornou o Instituto Nacional de Surdos de Paris.

(...) educador de grande importância para a educação de Surdos foi o Abade francês Charles-Michel De L'Épée (1712-1789). A partir de 1750, Michel De L'Épée aprendeu a língua de sinais com os Surdos que viviam nas ruas de Paris e criou os “sinais metódicos”, que combinavam língua de sinais com a gramática sinalizada francesa (Costa; Barbosa, 2021, p. 18).

L'Épée desempenhou um papel significativo na história da Educação de Surdos ao adotar o que era conhecido como “gestualismo”. “Ele inovou utilizando os sinais, sendo o primeiro a reconhecer que os Surdos tinham uma língua, algo que não tinha sido considerado por outros educadores” (Costa; Barbosa, 2021, p. 18). Ao empregar os sinais como ferramenta de comunicação, L'Épée possibilitou que estudos posteriores demonstrassem que as pessoas Surdas são dotadas de língua e possuem amplas capacidades cognitivas e epistemológicas. Apesar de sua inovação, “foi criticado por aqueles que acreditavam que a oralização era o meio mais eficaz para a educação dos Surdos” (Costa; Barbosa, 2021, p. 18). Ainda assim, sua abordagem representou um avanço crucial para o reconhecimento e desenvolvimento da Educação de Surdos.

Em 1880, o famoso Congresso de Milão foi realizado e a utilização dos sinais foi proibida (Costa; Barbosa, 2021, p. 18). É importante destacar que os Surdos não puderam participar desse Congresso e, por esse motivo, sua pauta não foi sequer levantada, resultando na proibição do uso dos sinais, que eram considerados o motivo pelo qual os Surdos não oralizavam. Com isso, “Nesse evento, profissionais ouvintes decidiram que a língua de sinais deveria ser banida da educação de Surdos” (Costa; Barbosa, 2021, p. 18).

Lima (2018) também destaca o Congresso de Milão:

Com o pequeno avanço da escolarização, aconteceu, entre 6 e 11 de setembro de 1880, o Congresso de Milão, realizado na capital da Itália. Esse evento foi uma conferência para tentar oficializar um único método para o ensino dos Surdos. Após votação, o oralismo foi o método dito mais adequado para o momento, logo a língua de sinais foi oficialmente proibida entre Surdos e até mesmo entre Surdos e ouvintes (Lima, 2018, p. 43).

Nesse congresso, “os participantes defendiam que a oralidade era a única maneira que o Surdo teria para seu desenvolvimento pleno e uma perfeita participação na sociedade” (Souza, 2016, p. 38). A forma menos proveitosa para os Surdos foi defendida como ideal, e esse foi um período histórico triste para a Comunidade Surda, pois os Surdos perderam o mínimo de direitos que tinham, direitos de serem livres e usarem sua forma de comunicação.

A proibição do uso da língua de sinais entre os Surdos gerou inúmeras dificuldades, pois “a proibição do uso de sinais e a imposição aos treinamentos para recuperação da audição se traduzem em sentimentos de trauma, discriminação e frustração” (Costa; Barbosa, 2021, p. 19). Embora fisiologicamente o aparelho fonador dos Surdos não apresente diferenças, a distinção está no funcionamento do aparelho auditivo. Por isso, é fundamental que aspectos fisiológicos sejam levados em conta ao definir métodos de ensino para essa população, respeitando suas especificidades e promovendo uma abordagem educacional mais inclusiva.

Com o passar do tempo, há um grande descontentamento com a filosofia oralista e estudos realizados sobre língua de sinais, que surgiram na década de 1960, deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda (Costa; Barbosa, 2021, p. 19).

Os estudos sobre as línguas de sinais, após o Congresso de Milão, tiveram como destaque o pesquisador William Stokoe, que estudou a estrutura das línguas, as questões gramaticais das línguas de sinais, e constatou que a língua de sinais tem “características linguísticas semelhantes às línguas orais” (Costa; Barbosa, 2021, p. 19). Essa constatação é crucial até os dias atuais, pois precisamos, constantemente, provar que as línguas de sinais são línguas como as demais.

Em 1970, ele publica o artigo “Sign Language Structure: an outline of Visual Communication Systems of the American deaf”, demonstrando que a ASL-Língua Americana de Sinais é uma língua que apresenta as mesmas características das línguas orais” (Costa; Barbosa, 2021, p. 19).

As relações gramaticais das línguas de sinais (sintaxe, morfologia, fonologia) são mecanismos linguísticos presentes nessas línguas, e representam a força que apresentamos ao

falar sobre línguas em geral e, de forma específica, sobre as línguas de sinais, que ainda se encontram em uma assimetria desfavorável em relação às línguas orais. Dessa forma, “Baseadas nessa publicação, várias pesquisas em línguas de sinais foram surgindo. Passou a ser adotada, a partir da década de 1970, a filosofia educacional denominada de comunicação total” (Costa; Barbosa, 2021, p. 19).

O pesquisador Prates (2020) também faz menção a William Clarence Stokoe e destaca sua relevância para a área da surdez ao afirmar que “William Clarence Stokoe Jr., linguista americano, ouvinte, pesquisador atuante da Língua de Sinais Americana (ASL), atraiu para o seu laboratório de pesquisas - Linguistics Research Laboratory, outros pesquisadores linguistas” (Prates, 2020, p. 45). Com a junção de vários pesquisadores com o mesmo foco, o desenvolvimento da área ganha mais relevância e embasamento.

Há três principais filosofias de ensino para Surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Esses métodos de ensino foram utilizados ao longo da história da Educação de Surdos. Ao longo desse processo educacional, vários métodos de ensino foram desenvolvidos para fazer com que o Surdo pudesse integrar-se à sociedade. Cada um desses três principais métodos tinha uma forma distinta de fazer com que o aluno aprendesse uma língua. A seguir, definimos o que é cada uma dessas formas de ensino.

O primeiro método a ser apresentado é o oralismo, uma filosofia de educação de Surdos que se pauta no desenvolvimento da voz e da fala por meio do aparelho fonador. Dessa forma, o oralismo foi e ainda é utilizado, em menor escala, como uma forma de educar os Surdos. Souza (2016) apresenta que “O oralismo foi (...) uma concepção usada no ensino para pessoas com surdez com o objetivo de estimular a fala”. Todo esse processo tinha o objetivo de “tornar os Surdos iguais aos ouvintes, ou seja, queriam ouvintizá-los” (Souza, 2016, p. 47). O processo do oralismo é um método cruel quando imposto a quem não o deseja.

No oralismo, era proibido qualquer tipo de gestualização para fazer referência a qualquer palavra que o Surdo precisasse expressar, aceitava-se apenas a oralização. Para que a fala fosse desenvolvida, eram realizados alguns tipos de terapias, um deles conhecido como Perdoncini, que é uma metodologia audiofonatória que buscava resíduos auditivos como meio para se chegar à voz (Lima, 2018, p. 43).

Metodologias e estratégias foram utilizadas das mais diversas formas, pois acreditava-se na necessidade de fazer com que o Surdo escutasse e pudesse oralizar. O sofrimento físico vivido pelos Surdos era grande, e o que existiam eram tentativas de descobrir a “cura” para a surdez. A questão não é ser contra a busca por uma cura para a surdez, mas a obrigação e o dever de fazer do Surdo um ouvinte. É interessante não só

possibilitar que o Surdo (que deseja) ouça, mas também garantir que ele seja Surdo e tenha sua língua e cultura respeitadas, para que possa exercer plenamente sua cidadania.

Como segunda filosofia, há a Comunicação Total, uma forma de fazer com que o Surdo se comunique independentemente da forma. Assim, “Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que completassem o desenvolvimento da língua oral” (Souza, 2016, p. 50). Isto é, a Comunicação Total combina diferentes meios de acesso à informação, de modo a garantir que a compreensão se efetive. A Comunicação Total surgiu pelo fato de o uso do oralismo não ter apresentado tanto sucesso.

Após cem anos de tentativas com a concepção oralista, constatou-se que os Surdos educados através do oralismo nunca iriam se comunicar ou falar com êxito como os ouvintes, e mesmo com essas práticas, impostas pelo Congresso de Milão, as pessoas surdas continuavam se comunicando através dos sinais. Percebeu-se que seria viável, diante da situação, que os Surdos utilizassem toda e qualquer forma de comunicação. É a partir dessa decisão que surge, em 1970, a concepção conhecida como Comunicação Total (Souza, 2016, p. 50).

Chegou-se à conclusão de que o oralismo, por si só, não é a melhor abordagem educacional para os Surdos. Por essa razão, optou-se por incentivar o uso de todas as formas de comunicação disponíveis para essa população. A Comunicação Total, sendo uma abordagem mais inclusiva, abriu novas possibilidades para os Surdos, permitindo-lhes utilizar a língua de sinais sem as restrições legais anteriores, o que facilitou o aprendizado dessa língua com maior liberdade, especialmente quando comparado ao método oral.

Para a Comunicação Total, qualquer recurso linguístico que facilite a interação deve ser utilizado pelo Surdo, e não interessa para essa corrente se o sujeito aprendeu uma língua, mas se ele conseguiu interagir com o outro, isto é, não importa como (oralização, gesto + oralização, gestos), mas sim se fora efetivada a interação (Lima, 2018, p. 44).

Com o desenvolvimento do uso dessa filosofia na Educação de Surdos, os caminhos conduziram à modalidade do bilinguismo. Pode-se apresentar o bilinguismo como o uso de duas línguas por uma pessoa ou grupo. Há o bilinguismo, por exemplo, de duas línguas orais (Português e Italiano), de duas línguas de sinais (Língua Gestual Portuguesa e Libras) e o bilinguismo de uma língua oral e outra de sinais (Português e Libras).

O bilinguismo para Surdos é o uso da língua de sinais como primeira língua e o uso da língua oral do país como segunda língua na modalidade escrita. O “bilinguismo é uma concepção que foi adotada através das reivindicações dos próprios Surdos, ou seja, das lutas que resultaram em direitos” (Souza, 2016, p. 47). Até hoje utiliza-se dessa filosofia de ensino, já que ela é a única que possibilita que o Surdo se desenvolva de forma livre e com acesso à

sua língua materna, além da língua oficial do país. Nessa filosofia, “o Surdo tem a sua própria língua, e existe, além de tudo, o respeito à sua identidade, pois ele poderá assumi-la e não precisará fazer parte de algo que não condiz com sua realidade” (Lima, 2018, p. 44). Assim, conseguimos, minimamente, garantir os direitos linguísticos de acesso à língua e à sociedade para os Surdos.

1.2 O Brasil nessa história e o Instituto Nacional de Educação de Surdos

Em 1822, o Brasil teve a sua independência consolidada. A partir disso, o país foi organizado para formar sua população para o mercado de trabalho. O projeto de oferecer formação instrutiva inicial para os alunos brasileiros foi instituído pela Constituição de 1824, no entanto, não houve muito sucesso. Em relação à Educação de Surdos, o país seguiu os rumos mundiais e, com o processo geral de abertura de várias escolas no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos foi implantado. Essa instituição foi destinada a receber alunos de classes sociais diversas e, às vezes, possibilitava bolsas de estudo para alunos de classe social baixa (Souza, 2020). Os alunos desse instituto vinham de várias partes do Brasil, pois não existiam outras escolas especializadas na Educação de Surdos, sendo relevante para a Comunidade Surda.

Nessa perspectiva, o processo histórico da Educação de Surdos no Brasil iniciou-se “em 26 de setembro de 1857, durante o período imperial, no reinado do Imperador D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial n. 839, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos - I.I.S.M. - sediado no Rio de Janeiro” (Costa; Barbosa, 2021, p. 20), sendo uma grande contribuição para a formação educacional dos Surdos no Brasil.

Atualmente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) está localizado no Estado do Rio de Janeiro e contribui com a formação de professores, pesquisadores, além de ser referência para as demais instituições do país e do mundo. Adicionamos que esse marco histórico “ocorreu durante o segundo império com a vinda do educador Surdo francês Eduard Huet, ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INJS)” (Prates, 2020, p. 43).

Esse é o motivo de a língua de sinais brasileira ter sido originada da língua de sinais francesa, pois a ligação das duas culturas fez com que os sinais se misturassem e fossem integrados para o surgimento da Língua Brasileira de Sinais, permanecendo assim até os dias atuais.

O professor Huet, após quatro anos no nosso país, foi para o México, mas deixou toda uma contribuição muito valiosa para a linguística (Prates, 2020). O professor foi o primeiro Surdo a ensinar língua de sinais no Brasil e esse fato foi de muita valia. A junção dos sinais da língua francesa de sinais com os sinais brasileiros fez com que a Língua Brasileira de Sinais se consolidasse. “A partir deste momento histórico, outros ex-alunos Surdos no INES também ensinaram a Língua de Sinais, bem como Surdos de outros países, que também vieram ensinar” (Prates, 2020, p. 44). É importante considerar que a origem da Libras “corresponde a uma endogramatização e a uma endotrasferência cultural, isto é, ela ocorreu a partir da Língua de Sinais francesa, endossada pelo uso desses sinais pela comunidade nacional” (Prates, 2020, p. 67).

Porém, por conta das proibições do Congresso de Milão, os Surdos não podiam utilizar a Libras no INES, mas, da mesma forma como aconteceu em outros países, os Surdos não pararam de sinalizar fora das salas de aula. Eles utilizavam a língua nos demais espaços, como os corredores da escola, em associações e igrejas, sempre de forma escondida.

O instituto era a única escola que detinha a educação de Surdos no Brasil, por isso vinham Surdos de todos os Estados para estudarem lá. **Eles ficavam internados e a Língua de Sinais era proibida nas salas de aula**, devido à decisão do II Congresso de Milão em 1880. Assim sendo, **a metodologia utilizada era a oralista** (Prates, 2020, p. 46, grifo nosso).

Outro ponto relevante para a história dos Surdos é a produção de materiais sobre a língua de sinais. Destacam-se os dicionários de Libras, sendo o primeiro publicado por Flausino José da Gama, em 1875, um ex-aluno Surdo do INES, intitulado “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”. Nesse dicionário, há uma mistura de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua de Sinais Francesa (LSF), com registros de imagens e categorias dos tipos de sinais (Prates, 2020, p. 44).

Apenas no século XXI, tivemos o registro do segundo dicionário de Libras no Brasil (Capovilla; Raphael, 2001), que foi responsável por contemplar os sinais de todo o país a partir das representações regionais. A criação desse documento foi um marco para toda a Comunidade Surda, pois contemplou o real da língua, ou seja, os léxicos utilizados atualmente pelas Comunidades Surdas do Brasil. Assim como o dicionário apresentado anteriormente, que aborda sinais brasileiros e franceses, este aborda os sinais do Brasil, ou seja, a Libras de forma específica, e complementa a possibilidade de estudos da língua.

Assim, em questão estrutural,

(...) contém 9.500 verbetes de várias regiões do Brasil, valorizando a variação linguística e a regionalidade. O dicionário não se limita apenas no que se refere à educação, ele amplia para a saúde, esporte, religião, ciência, dentre outros. Capovilla defende a Libras, como também a Comunidade Surda, reconhece, através da língua, o valor de sua história e sua cultura (Prates, 2020, p. 56).

O dicionário contribui para a política da educação de Surdos e incentiva a produção de outros dicionários da Libras (Prates, 2020). As lutas da Cultura Surda se manifestam também pela difusão e elaboração de materiais sobre a língua de sinais.

Em relação ao Estado de Sergipe, observamos aspectos históricos similares aos nacionais, como o preconceito sofrido pelos Surdos. Por volta do século XIX, as pessoas Surdas não eram vistas como capazes de participar da sociedade dita “normal”. Nesse período, registram-se solicitações para que a Assembleia Provincial de Sergipe apoiasse financeiramente instituições focadas em Surdos e cegos. No entanto, o ensino (educação) era limitado e restrito ao Ensino Fundamental, em instituições privadas e raras públicas (Almeida *et al.*, 2012). A educação em Sergipe passou por várias mudanças ao longo do tempo. Atualmente, em 2025, é possível notar que já existem políticas públicas para Surdos. Embora essas políticas sejam negligenciadas em diversos casos, podemos afirmar que, minimamente, houve um desenvolvimento educacional para a Comunidade Surda.

O artigo “Estudos críticos do discurso e luta por reconhecimento: esferas das ações afirmativas do povo surdo” (Pedrosa *et al.*, 2024) destaca as ações realizadas em Aracaju e no Estado de Sergipe que promovem o reconhecimento e a valorização da Comunidade Surda, com ênfase na defesa de seus direitos linguísticos, culturais e identitários. Um marco relevante foi a audiência pública realizada em 2019, como parte da campanha nacional #OficializaLibras, que buscava a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial no Brasil. O evento reuniu representantes do poder público e membros da Comunidade Surda, incluindo o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE) e o Centro de Surdos de Aracaju (CESAJU), e contou com a tradução simultânea em Libras e Português, garantindo acessibilidade e inclusão.

Essa iniciativa exemplifica a luta constante do Povo Surdo por reconhecimento e respeito, reafirmando a importância da Libras como ferramenta essencial para a cidadania plena e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A campanha evidencia a necessidade de ações afirmativas que consolidem o direito ao uso da Libras e promovam a conscientização sobre as barreiras enfrentadas pela Comunidade Surda, fortalecendo sua presença no cenário social e político.

Com isso, apresentaremos, na próxima seção, discussões sobre a Linguística Aplicada, Políticas Linguísticas e os Direitos Linguísticos. Essas pautas são fundamentais para a conceituação e valorização da cidadania dos Surdos.

2 LINGUÍSTICA APLICADA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS E DIREITO LINGUÍSTICO

Discutimos, nesta seção, aspectos centrais sobre políticas linguísticas e direitos linguísticos. De início, é importante destacar que a surdez está sendo discutida de forma mais intensa em quase todos os espaços de formação inicial de professores (graduação) e em programas de formação continuada (especializações, mestrados, doutorados). O tema está em pauta e já há vários pesquisadores dedicados aos estudos sobre os assuntos que permeiam os Estudos Surdos, sejam relacionados às políticas, sejam voltados aos direitos da Comunidade Surda.

Nessa perspectiva, a defesa dos direitos humanos assume uma importância central, especialmente no que se refere aos direitos linguísticos, que desempenham um papel essencial na garantia da plena acessibilidade às línguas utilizadas pela Comunidade Surda. No caso dos Surdos urbanos brasileiros, essa acessibilidade é assegurada principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal acessibilidade é determinante para a participação cidadã plena, uma vez que a interação com a sociedade está intrinsecamente ligada à capacidade de se comunicar por meio da língua materna — para os Surdos, a língua de sinais — e das línguas oficiais do país em que estão inseridos, evidenciando a importância do acesso ao bilinguismo (Quadros, 1997). Ademais, é crucial destacar, conforme abordado na seção 1, que no Brasil não há apenas a Língua Brasileira de Sinais como a única língua de sinais no país. Existem também diversas línguas de sinais indígenas, um tema pouco discutido, mas de fundamental relevância para o campo dos direitos linguísticos.

2.1 A Linguística Aplicada e a Justiça Social: aspectos gerais

A Linguística Aplicada (LA) é uma área dos estudos da linguagem que focaliza, sobretudo, a dimensão social da linguagem, considerando-a como prática social. Embora seja uma área de difícil definição, a melhor maneira de compreender o que a LA abrange é observar as pesquisas e os interesses dos estudiosos dessa disciplina (Rocha; Daher, 2015). Dessa forma, a Linguística Aplicada é uma área que teve origem na Linguística Teórica, sendo atualmente configurada como uma área independente (Moita Lopes, 2006). Ou seja, a LA hoje conta com um considerável e crescente número de pesquisadores dedicados ao seu

principal objetivo: abordar questões sociais por meio da linguagem e da língua (Rocha; Daher, 2015).

Existem, por exemplo, pesquisas na América Latina que abordam várias questões relacionadas à defesa das línguas. Essas pesquisas discutem temas como políticas e direitos linguísticos, como Abreu (2016) e Nascimento (2021), a relação entre decolonialidade², Matos (2024), as assimetrias entre línguas, como Lopes (2023), a preservação de línguas, o desenvolvimento de dicionários e gramáticas, como Andrade (2024), e as abordagens que tratam da necessidade de reflexão sobre as colonialidades presentes em todas as esferas sociais. Tais iniciativas são essenciais para fortalecer o planejamento de *corpus*.

Desde a perspectiva que a direcionava ao ensino de línguas ou a entendia como **aplicação da Linguística**, até as concepções mais atuais, diferentes vertentes da área a caracterizaram de acordo com suas agendas. Entre as classificações mais recentes, estão as que defendem seu caráter mestiço, transgressivo, inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar" (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103, grifo nosso).

A partir disso, é importante refletir que, anteriormente, a Linguística Aplicada era vista apenas como a aplicação da linguística teórica. No entanto, hoje ela é entendida de maneira muito mais ampla, sendo classificada como "mestiça, transgressiva, inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar" (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103), o que possibilita a autonomia e o crescente interesse de pesquisadores por esse campo de estudo. Observa-se que a área está em construção, com estudos e pesquisas avançando na desconstrução da visão reducionista que a associava exclusivamente ao ensino de línguas e à educação linguística, ou à produção de metodologias para o contexto educacional (Silva Júnior; Matos, 2019). Na verdade, a LA é muito mais ampla, "demonstrando um posicionamento claramente político e um compromisso com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem, com um cunho social relevante" (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103). Dessa forma, ela respeita as questões políticas, sociais e históricas dos povos cujos pontos serão discutidos.

Seguindo a linha apresentada, Moita Lopes (2006) propõe a reflexão de que a Linguística Aplicada (LA) não é simplesmente a aplicação das teorias linguísticas, mas segue uma perspectiva muito mais abrangente. O pesquisador ainda aponta a possível causa desse

² “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Para Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (Mignolo, 2008, p. 249). Mas, para ele, a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 105).

equivoco na compreensão da LA, sugerindo que a visão limitada sobre o campo se deve à sua associação excessiva com o ensino de línguas e ao foco restrito nas metodologias pedagógicas, negligenciando suas dimensões sociais, políticas e históricas.

Esse equívoco aplicacionista deve-se possivelmente ao entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a lingüística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada e pouco lúcida de que o seu aparato teórico poderia focalizar questões além de seu alcance (cf. a visão de Kleiman, 1998, em relação às vocações aplicacionistas na área de língua materna LM). Daí, então, ser possível explicar essa relação unidirecional entre teoria lingüística e a prática de ensinar/aprender línguas (Moita Lopes, 2006, p. 18).

Ou seja, como um campo relativamente novo e reduzido por vários motivos, como os apresentados, a pouca descrição do campo ou a pressa em taxá-la de forma “simples”, a Linguística Aplicada (LA) se apresentou como um campo de possibilidades incalculáveis. A LA, por ser um campo interdisciplinar, perpassa várias áreas para compreender as questões de pesquisa (Moita Lopes, 2006), o que produz um leque de possibilidades, pois todos os interesses sociais podem ser observados a partir do arcabouço teórico disponibilizado pela LA. Assim como as necessidades legais, decoloniais, de conflitos, das políticas, entre outras, elas podem ser respaldadas, pesquisadas e encontrar um apoio teórico nas bases da Linguística Aplicada.

Apresentando uma reflexão embasada teoricamente sobre os rumos que a LA seguiu aqui no Brasil, Moita Lopes expõe que,

Ao contrário do que freqüentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação lingüística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como **INdisciplinar** (Moita Lopes, 1998) ou como **antidisciplinar** e **transgressivo** (Pennycook, 2001 e neste volume). É assim que o lingüista aplicado pode ser compreendido como "um rei sem reino" (Fauré, 1992: 68), como indica Moita Lopes (1998) (Moita Lopes, 2006, p. 19, grifo nosso).

É importante compreendermos, como o autor discute, que a Linguística Aplicada (LA) ultrapassou a definição inicialmente atribuída a ela, deixando de ser uma área que se restringe ao estudo do ensino-aprendizagem de línguas. Hoje, ela se configura como uma área que transcende fronteiras, sendo interdisciplinar, antidisciplinar e transgressiva. Ou seja, a LA se compreende como um campo que colabora com diversos setores, como empresas, delegacias, hospitais, administração, direito, economia, psicologia, antropologia, entre outros. Ela se

apresenta, assim, como uma área de múltiplas possibilidades teóricas, metodológicas, educacionais, de defesa e de valorização.

Pennycook (2006) reflete sobre a Linguística Aplicada Crítica (LAC), entendendo-a como "uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de um método, uma série de técnicas ou um corpo fixo de conhecimento" (Pennycook, 2006, p. 67). Em outras palavras, ele a considera uma possibilidade de análise das questões da Linguística Aplicada (LA) de forma problematizadora, isto é, uma maneira de observar minuciosamente o que está sendo feito ou analisado, buscando aquilo que não é imediatamente visível. O autor ressalta que "não se trata de mapear uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, sim, de criar algo novo" (Pennycook, 2006, p. 68). O ato de questionar, portanto, abre espaço para a emergência de novas possibilidades em diversos campos. Ao compreender e trazer múltiplos olhares sobre um objeto, possibilita-se a criação e o surgimento de novos campos, teorias e políticas:

é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, **possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade**, que até então não tinham sido considerados como de interesse em LA (Pennycook, 2006, p. 68, grifo nosso).

Com essas palavras, Pennycook (2006) esclarece de forma clara o que significa ser crítico na Linguística Aplicada (LA), conduzindo-nos à compreensão de que ela, especialmente a Linguística Aplicada Crítica (LAC), abrange uma multiplicidade de interesses que refletem o que seus pesquisadores consideram como pontos-chave para a discussão e difusão social. Isso ocorre por meio de como suas pesquisas moldam e representam uma disseminação do conhecimento, ampliando a compreensão social por meio da divulgação científica. Assim, ser crítico significa ser sensível ao objeto de pesquisa, realizar uma análise cuidadosa dos dados e estabelecer conexões entre diferentes áreas e perspectivas para a análise do *corpus* a ser compreendido.

Uma das limitações de compreensões comuns de interdisciplinaridade é o modo por meio do qual as disciplinas continuam a ser vistas como entidades bastante estáticas. Desse ponto de vista, a La como disciplina pode ser informada por outras disciplinas tais como lingüística, psicologia e educação. Tal visão, contudo, faz vistas grossas aos modos pelos quais a La e muitas outras disciplinas são espaços dinâmicos de investigação intelectual, especialmente no espaço aberto pela virada lingüística e cultural nas ciências sociais (Pennycook, 2006, p. 72).

É comum compreender cada disciplina ou área como uma caixinha isolada, que não interage com as demais. Não é comum aceitar que um linguista domine a matemática, um

físico seja especialista em redação, ou um advogado conheça as fórmulas químicas de uma substância. Da mesma forma, é geralmente considerado inadequado que um professor de português não saiba todas as regras da Gramática Normativa ou que não tenha lido os principais livros da Literatura, assim como é socialmente inaceitável que um advogado não conheça todas as leis vigentes no país. Esses casos não são socialmente aceitos, não é mesmo? Da mesma forma, a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada (LA) a torna uma área rica e dinâmica, que interage com diversas outras áreas do conhecimento, como Psicologia, Direito, Educação e Economia. Isso a torna um campo imenso de possibilidades, permitindo sua circulação por diferentes esferas do saber.

Além disso, consideramos a LA como uma área transgressiva, que desafia as fronteiras convencionais:

(...) as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. A transgressão, como Jenks (2003: 3) explica, "é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites". Jenks procede com o argumento de que a transgressão deve ser cuidadosamente separada da desordem ou do caos, já que sempre deixa implícita uma ordem que está sendo transgredida. Seguindo Nietzsche, o autor continua indicando que a modernidade tem sido "um processo de opressão e compartimentalização da vontade" que "gerou um desejo desgovernado de alargar, exceder, ou ir além das margens de aceitabilidade e desempenho normal (Pennycook, 2006, p. 72).

A Linguística Aplicada (LA) busca constantemente observar os aspectos linguísticos e sociais sob uma perspectiva inovadora, analisando possibilidades alternativas. Como o autor aponta, ser transgressivo "é fazer o que não deveria ser feito" (Pennycook, 2006, p. 72). Isso se reflete na área como uma busca por respostas que não são comumente exploradas pela Linguística Teórica. Ou seja, é ser ousado e encontrar aquilo que não foi originalmente considerado uma possibilidade. Contudo, essa transgressão não representa desordem, mas, sim, a busca por uma nova forma de representação. Dessa maneira, não vemos a LA como um campo confuso ou desorganizado, mas como um campo que estabelece conexões e se relaciona com outras áreas para compreender tanto a língua quanto a sociedade.

Fabício (2006) apresenta a LA como estando em um momento de reconstrução das suas bases epistemológicas. Como a linguagem é uma prática social, ao estudá-la, também se estudam as culturas, as identidades e a sociedade – ou seja, as manifestações do ser humano. A autora ainda acrescenta que as práticas discursivas não são neutras, o que significa que toda prática e produção linguística refletem a visão e os valores dos indivíduos que as produzem.

A Linguística Aplicada se configura como uma prática crítica que questiona os processos sociais. A reconstrução de sua percepção e função se baseia em uma resistência, já que qualquer conhecimento que perdure por longo tempo tende a adquirir *status* de canônico (Fabrício, 2006). Assim, a abordagem atual da LA propõe a discussão de relações linguísticas que antes não eram consideradas pela Linguística Teórica, explorando, por exemplo, as assimetrias linguísticas e de gênero nas interações sociais. Dessa forma, a LA oferece à contemporaneidade a possibilidade de ser ampla e questionadora, revelando e tratando de aspectos frequentemente negligenciados pela Linguística Teórica.

Moita Lopes (2006) destaca como o linguista aplicado situa seu trabalho no mundo contemporâneo.

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o lingüista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão (Moita Lopes, 2006, p. 90).

O autor discute a importância de uma abordagem sincera e ética na investigação da Linguística Aplicada (LA), destacando a necessidade de reconceituar a vida social para compreendê-la de maneira mais precisa. O pesquisador da LA deve contextualizar seu trabalho no mundo real, de forma que os conhecimentos produzidos não estejam desalinhados com as necessidades atuais da sociedade, ou seja, é necessário abordar problemas reais. Dessa forma, a LA tem como objetivo tratar questões reais, presentes na sociedade, o que permite uma discussão mais ampla e uma maior possibilidade de atender à população por meio das produções científicas.

Moita Lopes (2006) também aborda as mudanças no mundo, que inevitavelmente levam a ciência a se transformar. Estamos falando de mudanças históricas, tecnológicas e econômicas, todas as quais impactam a maneira como a sociedade se relaciona. À medida que a sociedade muda, os problemas sociais também se transformam e, conseqüentemente, a ciência, ao buscar resolver e investigar esses problemas, deve se renovar e se reconstruir. Isso é o que aconteceu com a LA, que, ao focar na resolução dos problemas linguísticos da sociedade, se firmou como uma área de estudos linguísticos voltada para tais questões. Como todo campo novo, a LA enfrentou desafios, precisando conquistar seu espaço no campo

científico, demonstrando seu valor na busca por soluções para os problemas linguísticos contemporâneos.

Adicionamos a essa discussão as contribuições de Matos e Silva Júnior (2024), que propõem um valioso diálogo sobre a Linguística Aplicada Suleada e suas diversas ramificações, ampliando o entendimento sobre a área e suas possibilidades.

A discussão sobre a Linguística Aplicada (LA) se revela fundamental, pois surge das experiências práticas de professores da Educação Básica e Superior públicas. Nesse contexto, professores e pesquisadores destacam que, "como pesquisadores/as da Linguística Aplicada (LA), preocupados/as com a linguagem nas práticas sociais e seus imbricamentos políticos, entendemos que tudo que é dito (e não dito) produz efeitos" (Matos; Silva Júnior, 2024, p. 191). Esses efeitos reverberam na vida social, afetando especialmente as comunidades mais vulneráveis, como pessoas com deficiência, comunidades linguísticas marginalizadas (como Surdos, Ciganos, entre outras) e a Comunidade LGBTQ+, que enfrentam diversas formas de opressão, simplesmente por existirem. Essas opressões refletem uma disposição reflexiva do patriarcado e do machismo, materializando-se em múltiplas formas de subalternização.

Matos e Silva Júnior (2024) argumentam que a LA é uma área que se relaciona com outros campos e diálogos. Mais do que isso, ela busca ir além dos pares acadêmicos, estabelecendo conexões com diferentes realidades. Essa abertura é essencial para defender as comunidades menos favorecidas, que, em sua maioria, estão fora dos espaços acadêmicos. A proposta do campo envolve, assim, contribuir para a visibilidade daqueles que são invisibilizados nesses espaços de privilégio e de difícil acesso.

Em consonância com essa perspectiva, apresentamos um diálogo entre a Justiça Social e a LA, destacando os aspectos de conexão entre essas duas áreas. Elas se encontram em várias discussões, pois ambas estudam e defendem questões sociais relacionadas à desvalorização de culturas, identidades e direitos, especialmente no que diz respeito às assimetrias sociais. A Justiça Social é uma área de fundamental relevância quando se fala de sociedade, cidadania, línguas, identidades, direitos e povos subalternizados e marginalizados socialmente por motivos diversos, como a privação linguística. Nesse contexto, a Justiça Social tem uma importância central.

A Justiça Social é um ramo que busca conceder igualdade ou possibilitar essa igualdade às pessoas, oferecendo um tratamento justo (Minussi; Ramos, 2021). Dessa forma, ela se empenha em combater as desigualdades, as injustiças e a discriminação em relação a todas as formas de assimetrias presentes na sociedade. Seu objetivo é enfrentar manifestações

que contrariam as necessidades humanas, como saúde, educação, cidadania e o direito à vida, reconhecendo a dignidade de todos e promovendo o acesso igualitário aos direitos. A Justiça Social destaca, ainda, os casos que exigem uma atenção mais individualizada, como a questão da equidade.

Desde a concepção moderna do conceito Justiça Social, tal termo foi atravessado pelas mudanças sociais, ganhando características decorrentes das necessidades que os sujeitos sociais demandavam em suas vidas. Cada abordagem da Justiça Social surge em um período distinto, reivindicando direitos distintos, para sujeitos, muitas vezes, distintos (Minussi; Ramos, 2021, p. 304).

A Justiça Social é mutável e dinâmica, razão pela qual existem diferentes abordagens em relação à sua conceitualização. Ela busca abordar as necessidades dos sujeitos de maneira distinta, com o intuito de que os direitos individuais e coletivos sejam reivindicados e garantidos nos termos da igualdade e da equidade sociais.

(...) igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas. Contemporaneamente, sem descuidar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista (Azevedo, 2013, p. 131).

A Justiça Social está profundamente ligada aos conceitos de igualdade e equidade, que buscam proporcionar acesso e oportunidades de acordo com as necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo. As desigualdades sociais frequentemente afetam os menos favorecidos, e o chamado “jogo de mercado” pode intensificar a exclusão, marginalizando certos indivíduos da sociedade. Os teóricos da Justiça Social e das políticas públicas abordam essas questões para garantir que os grupos prejudicados recebam o apoio necessário e sejam adequadamente integrados.

A igualdade é entendida como o tratamento idêntico de todos, enquanto a equidade se refere ao ajuste das condições para compensar as desigualdades existentes. Em alguns casos, a aplicação da igualdade é a abordagem mais adequada; em outros, a equidade é necessária para garantir justiça efetiva. A sociedade é heterogênea, e, portanto, a equidade desempenha um papel crucial ao criar condições que permitam a diferentes grupos competir com base na igualdade. Dessa forma, a equidade assegura que todos tenham oportunidades justas, ajustando os recursos e o suporte de acordo com as necessidades específicas de cada grupo.

Quando se discute Direitos Humanos, é inevitável abordar a Justiça Social, pois a dignidade humana está intrinsecamente ligada ao reconhecimento dos direitos básicos e fundamentais que pertencem a todos. Ela visa garantir que esses direitos essenciais para a condição humana sejam assegurados a todos. Um exemplo dessa busca é a distribuição equitativa de recursos e oportunidades, pois nem todos têm acesso a essas necessidades básicas. Além disso, a Justiça Social dedica-se a analisar e combater desigualdades econômicas, preconceitos e discriminação em diversas áreas, aspectos essenciais para a preservação da dignidade humana.

Nossa pesquisa contribui para a Justiça Social ao dar visibilidade e *contribuir* com as (discussões sobre) possíveis melhorias na promoção do acesso equitativo a serviços para a Comunidade Surda. Considerando que os Estudos Surdos têm ganhado destaque nos últimos anos, a ampliação do arcabouço teórico sobre a surdez torna-se fundamental para assegurar um acesso justo e inclusivo da Comunidade Surda aos bens sociais.

Dada essa explanação, cabe salientar que a próxima subseção abordará questões centrais relacionadas às Políticas Linguísticas e às Políticas Linguísticas Educacionais. Nela, serão apresentados os conceitos, teorias e exemplos que fundamentam essas políticas tanto social quanto teoricamente.

2.2 Políticas Linguísticas (PL) e Políticas Linguísticas Educacionais (PLE)

O ser humano sempre teve curiosidade e vontade de intervir naquilo que é existente. Esse inato desejo dos indivíduos de tentar controlar, legislar, normatizar as línguas sempre existiu (Calvet, 2007). Calvet apresenta que “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (2007, p. 11). Dessa forma, é possível inferir que a existência da vontade e do objetivo de legislar e controlar a dinamicidade das línguas e dos povos não é algo apenas dos tempos atuais. A necessidade de compreender o que se tinha e a relação de poder buscada pelo ser humano fizeram com que a necessidade de conceder mais ou menos *status* a uma língua fosse consolidada.

Nascimento (2021) faz uma análise interessante e relevante para a área das políticas linguísticas, ao afirmar que,

Quando se trata dos usos linguísticos, as políticas nunca devem ser pensadas somente através de um olhar, mas devem ser, sobretudo, pensadas considerando a língua(gem), pois, ela é espaço em que se materializam conflitos e lutas sociais e, as políticas são um fator importante para que uma determinada língua possa manter-se viva dentro de uma comunidade (Nascimento, 2021, p. 68).

O que é tutelado em relação aos usos linguísticos dos povos não pode ser decidido de qualquer forma. É importante que sempre haja uma pesquisa organizada e focada, com a presença não apenas de estudiosos da linguística, mas também de juristas. Isso se faz relevante para que as necessidades de direitos fundamentais, de compreensão sobre as línguas, sobre a relação com as culturas e com as identidades não sejam desconsideradas por qualquer empolgação ou decisão imediata.

Ainda sobre a política linguística, Calvet (2007, p. 11) explana sobre o que ela é, descrevendo-a como “determinações de grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade”. Ele também apresenta o conceito de planejamento linguístico, que se refere à implementação dessas políticas, sendo necessário que elas sejam efetivamente colocadas em prática. Ou seja, política e planejamento se complementam e estão intimamente relacionados (Calvet, 2007).

No livro "As Políticas Linguísticas", Calvet (2007) realiza uma breve retrospectiva histórica e, dentro de sua explicação sobre política linguística e planejamento linguístico, diz que:

(...) as relações entre política linguística e o planejamento linguístico são relações de subordinação: assim, para Fishman, o planejamento é a aplicação de uma política linguística, e as definições posteriores, em sua variedade, não ficarão muito longe dessa visão (Calvet, 2007, p. 15).

Isto é, é descrito que a concepção/definição sobre a política linguística e o planejamento linguístico não sofrem muitas alterações, sendo descritos de forma bastante próxima ao que Fishman descreveu. Como complemento, o planejamento pode ser realizado pelo Estado, uma vez que este detém o poder e os meios necessários para implementar as escolhas políticas (Calvet, 2007), que, de forma ampla ou específica, estão intrinsecamente relacionadas com as questões linguísticas.

Nascimento (2021) ainda acrescenta sobre o planejamento linguístico. Ela diz que

(...) o planejamento linguístico tem relação direta com o Estado, uma vez que as escolhas que forem feitas pelos grupos dominantes podem acarretar em implicações sobre os sujeitos, isso acontece porque as comunidades são a parte vulnerável em relação ao Estado. Fica claro que o ponto de partida para que essas políticas projetadas através de atividades organizadas, sejam implantadas através de

documentos, ou seja, as normas precisam, anteriormente a sua prática, estar oficializadas dentro de um contexto social (Nascimento, 2021, p. 69).

A descrição de que as comunidades e grupos possuem uma força relativa inferior à do Estado evidencia a necessidade de documentos legais que assegurem a proteção e a reivindicação de direitos. Dada a superioridade do poder estatal, é fundamental que a população e os grupos mais vulneráveis disponham de mecanismos formais para reivindicar e garantir seus direitos.

Além dos aspectos apresentados, Calvet afirma: “Uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz; ela responde ou não a necessidades sociais, ela segue ou não a progressão da demanda social” (Calvet, 2007, p. 26). O autor faz essa afirmação para possibilitar a defesa das diversas línguas, incluindo o reconhecimento das línguas subalternizadas, como aquelas que são chamadas de 'linguagem' de forma pejorativa, como é o caso da Libras. O que precisa ser considerado é se a língua corresponde às demandas sociais do grupo linguístico que a utiliza.

O Brasil é um país plurilíngue (Faraco, 2006), ou seja, há várias línguas no país, o que nos apresenta uma rica diversidade linguística e cultural. No país, temos a língua oficial, o Português, e as línguas não-oficiais, como a Libras, as línguas ciganas, as línguas indígenas orais e as línguas indígenas brasileiras de sinais, todas reconhecidas como línguas nacionais. Dessa forma, não há apenas línguas diferentes, mas também línguas em modalidades distintas, como a Libras, que é visual-espacial, e o Português, que é oral-auditivo.

As políticas linguísticas podem ser analisadas a partir de dois planejamentos: o Planejamento de *Corpus* e o Planejamento de *Status*, conforme apresentado por Calvet (2007). O planejamento de *corpus* propõe “uma intervenção na forma da língua”, com diferentes objetivos, como fixação da escrita, enriquecimento do léxico, luta contra as influências estrangeiras (o processo de “purificação”), padronização, entre outros (Calvet, 2007, p. 87). Complementando essa explicação, pode-se destacar que o planejamento de *corpus* visa fortalecer as línguas por meio da criação de gramáticas, dicionários, padronização do sistema ortográfico, produção de cartilhas, livros didáticos, manuais e textos literários (Severo, 2022).

Já o Planejamento de *Status* busca reorganizar a Justiça Social, a equidade e o desnivelamento entre as línguas, ou seja, visa efetivar a justiça entre os povos por meio do uso linguístico (isso não implica que o planejamento de *corpus* não trate dessas questões, mas o foco está mais direcionado pelo planejamento de *status*). Um exemplo disso é a atribuição de

diferentes papéis às línguas, como língua de ensino, nacional, oficial, cooficial, artística, religiosa e língua do aparato jurídico, estando diretamente relacionada à sua dimensão valorativa (Severo, 2022).

Calvet (2007) apresenta:

Nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma ou outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar da língua um *status* de que ela goza, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o *status* e as funções sociais das línguas em presença (Calvet, 2007, p. 117).

As políticas linguísticas, na maioria das vezes, recorrem ao planejamento de *status* para promover a Justiça Social, buscando reverter o desnivelamento (assimetria) entre línguas nos espaços sociais. Isso se reflete na promoção de línguas subalternizadas, na oficialização, na preservação das línguas e no acesso a elas por seus falantes.

Além disso, é importante reiterar que as línguas estão intimamente relacionadas à cultura ou às culturas de um ou mais povos, e todas as línguas naturais, como as de sinais, que são o foco desta dissertação, possuem, necessariamente, uma gramática. Vale destacar que essa gramática mencionada não é a Gramática Normativa, aquela que estudamos na Educação Básica e que impõe uma normatização da língua com aspectos binários, como “certo” e “errado”. A gramática à qual nos referimos é a Gramática Descritiva, que estrutura, de maneira natural, as línguas.

Silva e Timbane (2022) discutem sobre essa afirmação apresentando que:

A língua pertence ao povo e é uma construção social. Essa construção entra em harmonia com as convenções sociais e culturais, pois a língua se conecta à cultura. Desta forma, não existe uma língua natural sem gramática que organiza o sistema linguístico (Silva; Timbane, 2022, p. 81).

Os pesquisadores afirmam que a língua natural não é “incapaz, pobre e difícil” (Silva; Timbane, 2022, p. 81). Essa afirmação fortalece a nossa discussão e valorização das línguas de sinais, defendendo o acesso a essas línguas, especialmente a Libras, como sendo uma língua natural dos povos Surdos que deve ser respeitada e valorizada. Isso é fundamental para que a Comunidade Surda tenha acesso a ela em ambientes formais (escolas, universidades, delegacias, hospitais, Ministério Público, entre outros) e informais (rodas de conversa, shoppings, restaurantes, cinemas).

Nascimento (2021) reforça que as Políticas Linguísticas, um conjunto de regras e decisões sobre o uso das línguas em determinado contexto, podem tanto promover e apoiar o

ensino dessas línguas, como a Libras, quanto proibir, de certa forma, o uso de uma língua específica. Ela afirma o seguinte:

Julgo oportuno referir que a PL declarada pode entrever tanto a promoção das línguas – sejam estas nacionais, oficiais, meio legal de comunicação, como é o caso da LIBRAS, no Brasil atual – como pode também entrever a vedação do uso de algumas línguas, como é o caso da língua cigana no período colonial (Nascimento, 2021, p. 61).

Sob tal perspectiva, é possível perceber que as políticas linguísticas são de extrema importância para a promoção das línguas minorizadas e subalternizadas no contexto brasileiro. Essas políticas podem ser regulamentadas por lei, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão para a Comunidade Surda urbana brasileira e para todos aqueles que tiverem interesse em utilizá-la. A lei reconhece a Libras como língua, mas não a torna oficial do Brasil; apenas a Língua Portuguesa possui essa classificação e uso oficial. Pode-se afirmar que a Libras é uma língua nacional, mas não oficial do Brasil. A Comunidade Surda luta para que sua língua continue a conquistar maior reconhecimento, garantindo que os sujeitos Surdos tenham acesso aos direitos básicos da cidadania, como a educação básica de qualidade.

As possibilidades de discussão sobre temas diversos e sociais nas áreas das Letras, abordando questões próprias da Linguística Aplicada, que foca em discutir questões sociais relacionadas à linguagem (como raça e língua), estão sendo cada vez mais viabilizadas nos ambientes acadêmicos.

Severo (2022) enfatiza essa discussão quando afirma que

a promulgação de declarações em defesa de grupos minoritários pela ONU, a atuação de grupos da sociedade civil em torno das políticas linguísticas e a entrada nas universidades de pesquisadores oriundos de grupos sociais sensíveis às políticas linguísticas, como a Comunidade Surda e pesquisadores da Libras, os povos indígenas, imigrantes, pessoas trans, e a comunidade negra que está cada vez mais representada nas universidades (Severo, 2022, p. 31).

A possibilidade de termos diversos públicos nos ambientes acadêmicos, não apenas na graduação, mas também na formação continuada (cursos de pós-graduação lato e stricto sensu), permite um olhar mais abrangente e sensível às pautas sociais contemporâneas. A valiosa oportunidade de termos acadêmicos negros pesquisando questões de racialidade, indígenas investigando sua cultura, CODAs (Children of Deaf Adults), filhos ouvintes de pais Surdos, e surdos produzindo conhecimento sobre suas próprias culturas, línguas e

identidades, nos proporciona uma visão menos eurocêntrica e revela questões que um pesquisador externo aos Estudos Surdos não conseguiria apresentar.

Também é relevante ressaltar que os indivíduos surdos têm a capacidade de pesquisar sobre todos os temas e áreas possíveis. A relação destacada aqui é a oportunidade de termos pesquisadores de realidades distintas ganhando espaço na academia, um ambiente que, historicamente, ainda é elitizado.

A partir de agora, abordaremos questões relacionadas ao multilinguismo, monolinguismo, assimetria entre línguas e culturas, com um foco mais aprofundado na valorização das línguas e no bilinguismo.

O Brasil, na prática comunicativa, é um país plurilíngue (Faraco, 2006), embora oficialmente seja categorizado como monolíngue, com a Língua Portuguesa como única língua oficial. O mito do monolinguismo foi construído desde a chegada dos portugueses ao Brasil, quando existiam diversas línguas, mas essas foram silenciadas, ou seja, foi instaurado um processo de violência linguística que levou muitas dessas línguas à extinção ao longo da colonização. Com o tempo, a Língua Portuguesa ganhou força e se consolidou como a língua majoritária e oficial do Brasil. Hoje, enfrentamos o desafio de desmistificar esse mito e valorizar as diversas línguas que ainda resistem.

Oliveira (2009) explana sobre a política linguística no Brasil no período da colonização do nosso país.

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política lingüística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa (Oliveira, 2009, p. 20).

É importante lembrar, como o autor apresenta, que a política linguística do país sempre teve como objetivo transformar um país plurilíngue em um país monolíngue. Ele usa os termos “assassinato linguístico” ou “glotocídio” de forma plausível, pois, em um território tão vasto e rico em línguas como o Brasil, que ainda preserva diversas delas em certo nível, houve a perda de tantas outras nesse processo insensível de “deslocamento linguístico”.

Berger (2021) faz uma análise afirmativa sobre a presença da diversidade linguística e sua relevância.

A presença de muitas línguas em um mesmo território, além de contribuir enormemente para a formação cultural dos países e de representar um riquíssimo

patrimônio imaterial, desvela relações de poder no contato entre seus falantes e nas formas como cada uma das línguas ou mesmo essa miríade de línguas é gerida, por meio de políticas, intervenções e ações diante delas. A pluralidade de línguas é, portanto, um tema de discussão do campo da Política Linguística (Berger, 2021, p. 120).

As diversas línguas em um território contribuem significativamente para a cultura do país, pois cada língua carrega histórias, tradições e possibilidades únicas. Levando isso em consideração, é possível constatar a relação com as políticas linguísticas educacionais, como a escolha, pelo Estado, de qual ou quais línguas serão ensinadas e faladas nas escolas. A autora ainda afirma que o bilinguismo e a pluralidade linguística são focos importantes das pesquisas em política linguística.

Também é importante acrescentar que as Políticas Linguísticas não têm um quadro conceitual e terminológico fechado; elas vêm sendo tecidas "continuamente, nas relações sociais locais, regionais e globais, bem como em diferentes domínios: a família, as instituições de ensino, os espaços de culto, a paisagem urbana (...)" (Berger, 2021, p. 120). Desse modo, não é apenas o Estado que detém o "poder" de criar políticas linguísticas, mas os demais grupos também têm essa possibilidade. Além disso, a criação de políticas, às vezes, não é percebida como tal pelos próprios grupos.

Berger (2021) nos mostra uma possível definição para o que são Políticas Linguísticas Educacionais, traz algumas perguntas e diz que elas são norteadoras para a discussão.

Que línguas estão presentes nos currículos escolares? Quais delas são usadas como línguas de instrução dos conteúdos? O que (e em quais línguas) dizem os documentos norteadores acerca das práticas didático-pedagógicas e das leis que regulamentam as línguas a serem usadas, aprendidas e mantidas pelos alunos? Essas questões circundam o que podemos chamar de políticas linguístico-educacionais, ou seja, **o conjunto de decisões sobre quais línguas (e variedades) devem estar presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, de que forma e quais "lugares" elas devem ocupar no domínio da escola, nas várias fases da vida escolar, ao longo do processo de escolarização** (Berger, 2021, p. 122, grifo nosso).

Nessa perspectiva, podemos considerar que as políticas linguísticas educacionais têm a função de trabalhar com a gestão das línguas, determinando quais estarão no contexto educacional. Além disso, há a pauta sobre quais línguas serão utilizadas como estrangeiras nas escolas do Brasil, e também o questionamento sobre quais línguas não estão sendo ensinadas, por serem consideradas de menor prestígio, poder social e econômico. Outro aspecto importante diz respeito ao quantitativo de horas que determinada língua terá durante a semana, no semestre ou no ano letivo de uma instituição de ensino, e em qual língua os documentos de instrução didático-pedagógicos estão escritos.

Como uma definição mais específica sobre Políticas Linguísticas Educacionais, utilizamos a seguinte:

(...) quando se trata de políticas linguístico-educacionais, referimo-nos, portanto, às decisões, ações, estratégias e práticas de gestão das línguas, desenvolvidas por governos (gestão *in vitro*) ou por agentes escolares, para os espaços de educação formal e também nesses espaços, intervindo nas relações das línguas com os sujeitos e incidindo sobre suas formas de aquisição/aprendizagem (Berger, 2021, p. 122-123).

Ou seja, pode-se usar como palavras-chave “decisões”, “ações”, “estratégias”, “administração de línguas” e “práticas”, todas em relação à gestão das línguas pelos governos e pelos demais grupos, como a escola. “Tal dinâmica ocorre em meio a condições sociais, políticas, econômicas e culturais que refletem ideologias linguísticas e que impactam na forma como os grupos sociais (re)agem frente às línguas e aos seus usuários” (Berger, 2021, p. 122-123). Em outras palavras, as instituições ou grupos desenvolvem políticas explícitas ou implícitas em relação à gestão das línguas. No caso das escolas, isso envolve como essas línguas serão utilizadas, como serão apresentadas e como serão ensinadas.

A pluralidade linguística no Brasil é frequentemente vista de forma negativa (Berger, 2021), pois os países considerados modelos de superioridade e riqueza promovem uma filosofia de monolinguismo. Assim, o Brasil, enquanto nação, tende a desconsiderar a possibilidade do uso de várias línguas, a menos que sejam “línguas de poder”, como o inglês. A incorporação de outras línguas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no contexto educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos. Embora as escolas tenham começado a adotar a Libras, persiste uma lacuna na valorização e no apoio aos Tradutores e Intérpretes de Libras, como evidenciado pela falta de respeito ao seu tempo de descanso durante a interpretação. Essa situação exige uma revisão profunda para garantir uma educação mais igualitária para os alunos Surdos em comparação com seus colegas ouvintes.

Berger (2021) apresenta um exemplo de gestão de línguas.

Ações de repressão sobre línguas indígenas e de imigrantes que se estabeleceram no País, desde o primeiro quartel do século XIX, além do isolamento linguístico a que se submetiam negros escravizados vindo de África, são exemplos de formas determinantes de gestão das línguas para o apagamento e para a **substituição** de muitas línguas (Berger, 2021, p. 128, grifo nosso).

O termo “substituição” reflete o processo em que as línguas brasileiras foram apagadas, ou melhor, exterminadas. Com a perda dessas línguas, apagam-se também identidades, culturas e comunidades. As políticas linguísticas educacionais têm um grande

poder ao garantir que as línguas sejam ensinadas nas escolas, evitando que sejam perdidas ao longo do tempo, como ocorreu com as línguas indígenas e africanas.

Para reforçar a afirmação da existência de diversas línguas no País, acentuamos um trecho do texto de Oliveira:

(...) no Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Some-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para LIBRAS, língua brasileira de sinais, e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngüe (Oliveira, 2009, p. 20).

O pesquisador apresenta um dado de 2009 focado nas línguas indígenas e nas línguas de filhos de imigrantes. Além disso, destaca as línguas de sinais e as afro-brasileiras. O panorama delineado pelo autor comprova de forma clara que o Brasil nunca foi um país monolíngüe, sendo, na verdade, plural, apesar da tentativa histórica de se tornar monolíngüe.

Um desafio significativo na efetiva implementação do planejamento de *status* está relacionado às crenças em torno do “bilinguismo de prestígio” em contraposição ao bilinguismo considerado “não prestigioso”. Como observa Berger (2021), “(...) quando se trata de línguas ditas de prestígio e que representam ideais de modernização e de sucesso, o bilinguismo (de elite) é glorificado em muitos discursos e no senso comum” (p. 129). No contexto das políticas educacionais, a valorização das línguas enfrenta um obstáculo crucial: a percepção de que existem línguas “superiores” e esteticamente mais “agradáveis”. Essa crença exacerba a tendência das políticas públicas em promover línguas associadas à “elite”, como, por exemplo, a glorificação do inglês no Brasil em detrimento das línguas nacionais.

Com isso, é possível evidenciar o poder simbólico presente na relação entre as línguas: Português e Libras, que operam com forças sociais distintas. Bourdieu (1996, p. 81) discute as classes sociais no contexto da ciência social, destacando como as diferentes línguas são valorizadas de maneiras desiguais, refletindo as relações de poder dentro de uma sociedade.

(...) a ciência social precisa examinar a parte que cabe às palavras na construção das coisas sociais, bem como a contribuição que a luta entre classificações, dimensão de toda luta de classes, traz à constituição das classes, classes de idade, classes sexuais ou classes sociais, clãs, tribos, etnias ou nações.

As línguas são socialmente valorizadas de forma desigual, criando assimetrias. Isso leva à percepção de que uma variação linguística ou uma língua está associada a classes sociais mais altas ou mais baixas. Um exemplo disso é a Libras, que, ainda hoje, é vista como

algo de pouco valor pela população em geral, especialmente pelo público leigo. Todos esses aspectos reforçam a necessidade de intensificar as lutas sociais em prol da valorização da cultura da Comunidade Surda Brasileira.

De acordo com a teoria de Bourdieu (1996), podemos compreender o poder simbólico como um conceito relacionado ao poder manifestado por meio dos chamados símbolos, significados e formas de representações sociais e culturais. Dessa forma, esses símbolos, significados e representações influenciam e moldam a percepção, a forma de pensar e agir da população. Ou seja, esses elementos têm o poder de influenciar e moldar a percepção, o pensamento e o comportamento da sociedade como um todo, afetando a maneira como as pessoas veem o mundo e se relacionam socialmente umas com as outras.

A partir da compreensão do que é o poder simbólico, vamos discutir a relação dele entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. O poder simbólico em relação ao Surdo e à Libras (línguas de sinais em geral) se instaura na forma como a língua (cultura) é tratada socialmente. A marginalização dos Surdos e, conseqüentemente, de sua língua historicamente provoca a necessidade de luta pela igualdade de direitos em relação ao acesso às instâncias sociais, ou seja, a tentativa de quebrar as estruturas do poder simbólico da sociedade brasileira, que privilegia grupos e línguas desses povos em detrimento de outras comunidades, classes ou grupos.

Nesse contexto, o poder simbólico está relacionado com o pensamento, com a ideia que se tem, com as categorias apreendidas na sociedade e como elas são apresentadas na prática. Os dominados não conseguem se opor aos dominantes, pois eles aprenderam a pensar o mundo a partir de categorias que não criaram (Bourdieu, 1996). Por isso, os grupos sociais dominados, mesmo sendo, em vários casos, maioria da sociedade, precisam lutar contra as ideias, as concepções representadas a partir da construção ideológica dos grupos dominantes. Pode-se usar como exemplo os povos negros, os LGBTs, os indígenas, os Surdos, os ciganos. Eles precisam criar mecanismos em defesa dos seus direitos, para que o poder simbólico seja, aos poucos, desconstruído e questionado.

A próxima seção desenvolverá o tema de Direito Linguístico. Assim, serão apresentados teóricos como Abreu (2016) e Severo (2022) para discutirmos os direitos linguísticos. Também serão abordadas questões de minorias (Wucher, 2000) e de Surdez (Rodrigues, 2016), além de exemplos com outros grupos linguísticos minoritários, como os Ciganos.

2.3 Direito Linguístico (DL)

Os direitos linguísticos modernos emergiram com o advento dos “instrumentos de direito internacional de direitos humanos (DIDH) e se potencializaram após a Segunda Guerra Mundial” (Abreu, 2016, p. 27; Severo, 2022), especialmente com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esses direitos estão diretamente relacionados à condição humana do indivíduo, sendo tão essenciais quanto os direitos à vida, à moradia e à educação (Brasil, 2020 [1988]).

A relação dos direitos linguísticos com os direitos humanos reforça a importância de garantir que todas as pessoas possam acessar e utilizar sua língua materna ou língua de pertencimento, independentemente de sua origem social, cultural ou linguística. Essa perspectiva promove a inclusão e combate práticas que historicamente têm excluído grupos minoritários do acesso a direitos básicos, incluindo a preservação de suas línguas e culturas.

O surgimento dos marcos normativos no Brasil em relação aos direitos linguísticos dos povos está atrelado a quatro acontecimentos principais: a Declaração Internacional dos Direitos Humanos (DIDH); “o amadurecimento do debate acerca do neoconstitucionalismo; a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e o fortalecimento dos estudos acerca dos direitos fundamentais” (Abreu, 2016, p. 36). Esses eventos contribuíram para a consolidação de uma base normativa que reconhece a importância dos direitos linguísticos como parte integrante dos direitos fundamentais e humanos.

Embora os estudos sobre os direitos linguísticos ainda sejam relativamente recentes, já há uma robusta base teórica que permite o avanço das discussões sobre o tema. Esse campo de estudo abre espaço para debates sobre a preservação e valorização das línguas de grupos minoritários, como os povos indígenas, afrodescendentes e Surdos, ressaltando a necessidade de políticas públicas que promovam o respeito e a igualdade linguística.

Serão analisados os quatro pontos apresentados. No que diz respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se afirmar que seu surgimento foi um marco para a consideração dos direitos linguísticos como uma dimensão dos direitos humanos. A partir de sua promulgação, diversos documentos foram elaborados com o objetivo de definir e proteger esses direitos. Conforme destaca Abreu (2016, p. 36), “vários foram os tratados, pactos e outros instrumentos de direito internacional dos direitos humanos que abordam a questão dos direitos linguísticos”. Esse documento serviu como referência e impulso para a criação de novos instrumentos, os quais contribuíram para a continuidade e ampliação desse debate.

Outro ponto importante no debate sobre os direitos linguísticos é o neoconstitucionalismo, entendido como a força normativa da Constituição, ou seja, a centralidade da Constituição de um país como principal referência para interpretar e normatizar a efetivação dos direitos fundamentais. Nesse contexto, o que está estabelecido pela Constituição deve ser cumprido. Se ela define a Língua Portuguesa como língua oficial, todos os espaços devem respeitar essa normatização.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os direitos linguísticos no Brasil passaram a contar com maior respaldo, especialmente no que se refere à discussão sobre o direito de acesso e uso das línguas por suas respectivas comunidades (Abreu, 2016). Vale ressaltar que a Constituição de 1988 foi a primeira a estabelecer uma língua oficial, a Língua Portuguesa, o que abriu espaço para debates sobre outras línguas não mencionadas no documento, como as línguas ciganas (Abreu, 2016). Nesse sentido, é essencial que os povos, especialmente os minoritários, tenham instrumentos normativos que lhes permitam reivindicar seus direitos fundamentais, já que apenas por meio dessas ferramentas é possível questionar e exigir a sua efetivação.

Por fim, destaca-se a intensificação dos debates e pesquisas sobre os direitos fundamentais relacionados à linguagem. Abreu (2016) aponta que as normas constitucionais podem ser interpretadas de duas maneiras: a primeira refere-se ao reconhecimento das línguas brasileiras como elementos culturais ligados aos direitos fundamentais, o que implica a necessidade de promovê-las e preservá-las. A segunda interpretação diz respeito à autorização, explícita ou implícita, da Constituição para que os povos utilizem suas próprias línguas dentro da sociedade brasileira, com base nos direitos fundamentais.

O acesso às línguas e sua preservação, sejam elas majoritárias ou minoritárias, configuram-se como direitos linguísticos fundamentais. Para os povos que as utilizam como meio de comunicação, expressão identitária e cultural, as línguas possuem um papel muito mais significativo do que “apenas” viabilizar a comunicação entre seus falantes.

Abreu (2020) traz uma definição para o que são os estudos na área do Direito Linguístico, ele entende que

o Direito Linguístico é constituído por uma variedade de normas que se encontram distribuídas difusamente por vários ramos do Direito. Há momentos em que se revelam como pertencentes ao arcabouço normativo dos Direitos Humanos, por vezes mostram-se com um perfil de Direito Constitucional e, não raro, revelam-se como normas de cunho processual (Abreu, 2020, p. 176).

O Direito Linguístico é frequentemente relacionado aos Direitos Humanos, sendo reconhecido como um direito fundamental. A produção de leis pelo Poder Legislativo desempenha um papel essencial na defesa e na promoção desses direitos, considerados fundamentais para o indivíduo enquanto cidadão.

Severo (2022) ressalta que os direitos linguísticos estão intrinsecamente vinculados à atuação do Estado. Isso significa que a forma como o Estado administra e protege as línguas reflete sua compreensão sobre os direitos linguísticos. Como já mencionado, é crucial entender o uso das línguas como um direito fundamental, um direito humano que deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de fatores raciais ou sociais.

Ao aprofundarmos os estudos teóricos e empíricos sobre o Direito Linguístico, percebemos a necessidade de ir além dos campos da linguística e do direito, buscando contribuições indispensáveis de outras áreas, como a antropologia e a história (Abreu, 2020). Assim, concluímos que as questões jurídicas relacionadas à preservação e ao acesso às línguas dependem de uma abordagem interdisciplinar para serem melhor compreendidas e debatidas.

A discussão sobre o Direito Linguístico aplicado à Comunidade Surda no Brasil é particularmente relevante, uma vez que essa minoria linguística enfrenta baixa valorização social. Wucher (2000) observa que a definição de “minorias” é complexa e difícil de padronizar, pois diferentes teorias abordam o conceito de maneira distinta, e não há consenso sobre o número de integrantes necessário para que um grupo seja considerado minoritário. Contudo, pode-se entender minorias como grupos que estão à margem de outro considerado socialmente dominante. No contexto linguístico, por exemplo, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) pertence a uma minoria, enquanto a Língua Portuguesa representa a maioria, com maior relevância social.

Lagares (2018) complementa essa discussão ao destacar que a definição de minoria não está relacionada à quantidade de falantes, mas, sim, à posição de poder social que determinadas línguas ou grupos ocupam. Línguas de minorias, como a Libras, encontram-se frequentemente em posições de menor poder social e são colocadas à margem da sociedade, enquanto línguas majoritárias ocupam posições hegemônicas.

Os elementos da solidariedade entre os membros da minoria, com vistas à preservação de sua cultura, tradições, religião ou idioma, reveste-se de suma importância por implicar o critério subjetivo, ou seja, a manifestação de uma vontade implícita ou explícita de preservar as próprias características (Wucher, 2000, p. 47).

Dessa forma, os membros de minorias, ao compartilharem experiências semelhantes relacionadas aos direitos e às políticas voltadas para sua língua e demais manifestações culturais, tendem a se unir, apoiar-se mutuamente e lutar pelo direito de preservar e promover maior valorização social e jurídica de sua cultura.

Abreu (2020) afirma que o Direito Linguístico pode ser compreendido a partir de duas vertentes principais. A primeira é mais específica e se dedica a analisar o cumprimento das normas jurídicas pelo Estado no que diz respeito ao respeito e à proteção social das línguas. Já a segunda possui uma abordagem mais ampla, concentrando-se no estudo das bases teóricas do Direito Linguístico e avaliando a eficácia da legislação e das políticas públicas que emergem desse campo jurídico.

O Direito Linguístico pertinente aos usuários da Libras como língua materna sofre por carência. Santana (2007) faz uma afirmação sobre o preconceito e exclusão social dos Surdos:

A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, havendo, desde então, preconceitos em relação ao uso de gestos para a comunicação. Hoje, a exclusão profissional e social dos Surdos nos faz confirmar, mais uma vez, que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restrita. Essa segregação não ocorre somente quando há diferenças de nacionalidade, cor, perfil socioeconômico ou religião. Entre os Surdos e os ouvintes há uma grande distinção: a linguagem oral (Santana, 2007, p. 31).

A pesquisadora aborda a maneira como os Surdos eram — e ainda são, embora em menor escala — estigmatizados. Ela discute, também, os termos historicamente associados às línguas de sinais, como “gesto”, “mímica” e “linguagem”, os quais já foram amplamente debatidos e compreendidos como expressões carregadas de preconceito e que subalternizam as línguas de sinais. Esse panorama é contraposto pelo reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua, por meio da Lei nº 10.436/2002.

Além disso, a pesquisadora destaca a exclusão social vivenciada pelos Surdos, decorrente do fato de que sua primeira língua é a Libras, enquanto o Português ocupa o lugar de segunda língua. Essa relação linguística, muitas vezes ignorada, reflete desigualdades sociais e educacionais que afetam diretamente os direitos linguísticos dessa comunidade.

Rodrigues (2016) reforça, em suas pesquisas, o princípio do direito do indivíduo à sua língua materna, destacando sua importância para a identidade e inclusão social.

(...) criaram-se os princípios da **territorialidade** e da **personalidade**. O primeiro apoia que uma língua predominante no seu território tenha assegurada sua sobrevivência. É necessário que a comunidade linguística não seja dispersa, mas sim concentrada em uma dada região. Ao adotar esse princípio, deve-se evitar os efeitos discriminatórios, estabelecendo uma política linguística que não só tome

medidas eficazes de proteção linguística para grupos majoritários, mas também que implemente mecanismos de acomodação de grupos minoritários. Assim sendo, as instituições políticas têm a obrigação moral de facilitar a assimilação linguística dos imigrantes, por exemplo. O segundo princípio, por sua vez, relaciona-se ao direito do indivíduo em usar a sua língua materna (primeira língua) ou a língua oficial, se o país for bilíngue ou plurilíngue, ou seja, o Estado sustenta os direitos linguísticos individuais das minorias (Rodrigues, 2016, p. 350, grifo nosso).

Embora o Estado reconheça os direitos linguísticos individuais, muitas vezes falha em garantir sua efetivação para a Comunidade Surda. Essa realidade é evidenciada pela falta de acesso adequado a intérpretes de Libras e à Educação Básica inclusiva e de qualidade.

A Lei de Libras desempenha um papel fundamental na proteção das línguas minoritárias e deve ser amplamente divulgada para assegurar que os direitos linguísticos dos Surdos e de outros grupos minoritários sejam efetivamente respeitados. Promover a valorização e a conscientização sobre legislações como essa é essencial para a construção de uma sociedade mais diversificada, equitativa e inclusiva.

Wucher destaca que “(...) agressividade e a força com que se manifestam identificações grupais aumentam na medida em que crescem sentimentos de ameaça” (Wucher, 2000, p. 64). A autora enfatiza que situações de ameaça vividas por determinados povos os levam a se unir com maior intensidade, fortalecendo sua resistência para enfrentar os desafios e as adversidades que afetam suas comunidades.

Nesse contexto, a Comunidade Surda percebe as ações implementadas historicamente pelos ouvintes, muitas vezes com o objetivo de oralizá-la, e se organiza para fortalecer sua defesa. Quadros (1997, p. 26) ilustra essa realidade ao afirmar que “As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor da sua língua, isto é, a Libras”. Apesar de já terem se passado mais de três décadas desde essa constatação, ela ainda reflete a realidade atual. Assim, a união presente nos grupos minoritários, como a Comunidade Surda, desempenha um papel crucial na defesa de seus direitos linguísticos e na valorização de sua identidade cultural.

No Estado de Sergipe, apenas a escola IPAESE adota o ensino regular com metodologia bilíngue para Surdos. A Escola Estadual 11 de Agosto, embora tenha um histórico de matrículas de alunos Surdos, não utiliza metodologia bilíngue nem outra específica voltada para essa comunidade, mesmo recebendo diversos alunos Surdos ao longo dos anos. São ainda poucas as escolas ou institutos, como o IPAESE (Instituto Pedagógico de Apoio à Educação de Surdos de Sergipe) e a Associação Comunidade dos Surdos de Olinda,

que oferecem Educação Básica de qualidade para Surdos, representando esforços concretos para enfrentar o problema social e educacional de exclusão dessa população. Vale destacar que as escolas mencionadas são exemplos ilustrativos, não abrangendo a totalidade da questão. Uma iniciativa fundamental seria a criação de mais escolas específicas que promovam a educação bilíngue, possibilitando a convivência de Surdos e ouvintes em um ambiente inclusivo.

Calvet (2007, p. 11) afirma que “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua”. Essa relação de privilégio atribuído a determinadas línguas em detrimento de outras gera sérios prejuízos para os falantes das línguas subalternizadas. Esse fenômeno transcende as questões linguísticas, impactando também o reconhecimento identitário dos falantes de línguas minoritárias, reforçando desigualdades sociais e culturais que precisam ser urgentemente enfrentadas.

Esse ponto também é destacado por Abreu (2020, p. 178), que menciona exemplos de países onde as “línguas não oficiais sequer possuem estatuto jurídico declarado na Constituição, configurando-se como línguas em situação de indigência jurídica e de extrema vulnerabilidade”. Assim, é nítido que uma língua detém mais poder do que outras, como é o caso da Libras e do Português no Brasil, o que reflete a colonialidade presente nas relações linguísticas. Esse cenário evidencia as desigualdades linguísticas, em que línguas minoritárias continuam a ser marginalizadas e desprovidas de um reconhecimento legal adequado.

Ademais, essa questão político-linguística não começou nos últimos anos, como Calvet (2007) apresenta:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria (Calvet, 2007, p. 11).

De acordo com Calvet (2007), sempre haverá uma escolha por parte do ser humano, e sempre existirá uma intervenção para posicionar uma língua como superior à outra. O Poder Político seleciona uma língua para ser privilegiada, muitas vezes de forma indireta. O problema é que, ao serem depreciadas, não são apenas as línguas que sofrem, mas também as pessoas, o reconhecimento de suas culturas e a possibilidade de acessar o mundo por meio de sua L1 (Língua Materna), um direito básico de todos os cidadãos.

Nascimento (2021) assevera sobre a privação dos direitos linguísticos afirmando que,

Quando se tira o direito de uma pessoa aprender a sua própria língua, se mata as identidades, o direito de dispor das suas identidades no meio social, por essa razão, é importante que as línguas nativas de outros povos sejam ensinadas, cultivadas e vistas como forma válida de expressão fazendo jus ao que se chama de revitalização de línguas que se sustenta em campanhas junto às comunidades para se trabalhar dentro de um quadro de dignidade e respeito para toda e qualquer língua (Nascimento, 2021, p. 74-75).

A autora defende o direito dos povos ao acesso às suas línguas, destacando que as questões de identidade e cultura frequentemente são apagadas nesse processo. As línguas são marcos essenciais de identidade e cultura, e devem ser incentivadas e valorizadas nos diversos espaços sociais. No entanto, as línguas dos grupos subalternizados perdem poder em relação à língua oficial do país, como ocorre com as línguas de herança, que vão sendo progressivamente abandonadas pelas novas gerações. Muitos jovens desistem de aprender a língua de sua família e preferem focar no aprendizado da língua oficial, motivados pelas oportunidades de emprego, visibilidade e inclusão social oferecidas por meio da língua dominante. Esse fenômeno contribui para o desaparecimento gradual de línguas ao longo do tempo.

Também é fundamental que os grupos, povos e comunidades estejam cientes de seus direitos fundamentais, especialmente os direitos linguísticos, para que possam identificar os momentos em que esses direitos são negados. Dessa maneira, poderão buscar a efetivação de seus direitos de forma mais eficaz.

A pesquisa em Direito Linguístico é vasta e exige a colaboração de diversas áreas do conhecimento para alcançar seus objetivos. Abreu (2020) aponta que as pesquisas mais desafiadoras são aquelas que necessitam estudar os costumes das populações e as normas que não estão formalmente expressas nos estatutos legais. O estudo dos costumes de povos ultrapassa o âmbito jurídico e linguístico, sendo imprescindível a contribuição de outras áreas, como a antropologia, especialmente a etnografia. Ou seja, a pesquisa deve se basear nas experiências humanas, a partir de uma análise que leva em consideração uma perspectiva individual e cultural.

Essa articulação entre áreas do conhecimento é fundamental para compreender a complexidade das práticas culturais e linguísticas que impactam diretamente a inclusão de populações como os Surdos, cujos direitos linguísticos ainda enfrentam diversas barreiras. A pesquisa em Direito Linguístico, ao integrar elementos jurídicos, linguísticos e antropológicos, possibilita identificar e propor soluções para questões que vão além do simples reconhecimento legal, mas que demandam práticas inclusivas em diferentes espaços

sociais. Essa abordagem multidisciplinar é crucial para refletir sobre as limitações impostas pela predominância das línguas orais e para buscar alternativas que garantam efetivamente o uso e a valorização das línguas de sinais nos diversos contextos da vida social.

Dentro desse contexto, dois pontos merecem destaque: a) a utilização exclusiva de línguas orais em diversos espaços sociais (educacionais, jurídicos, administrativos, de saúde, lazer), o que dificulta a inserção dos Surdos nesses ambientes em que as línguas de sinais não são utilizadas; b) o acesso prejudicado das línguas de sinais para os Surdos, o que é um ponto relevante a ser discutido, a fim de refletir sobre e buscar formas de reverter esse quadro.

A maioria dos Surdos nasce de pais ouvintes que não têm acesso à língua de sinais (Quadros, 1996). Essa falta de acesso prejudica o desenvolvimento linguístico dos alunos Surdos, que chegam à escola sem os conhecimentos básicos de sua língua materna, ao contrário dos alunos ouvintes, que já chegam à escola com sua língua materna estabelecida. O reflexo disso é que muitos Surdos chegam ao Ensino Médio sem o acesso à sua língua, ou, quando têm acesso, ele ocorre de forma tardia. Por isso, defendemos o bilinguismo desde a Educação Infantil como a melhor alternativa para os Surdos, pois eles precisam ter acesso à sua língua na sociedade brasileira, como um direito de acesso aos meios sociais e ao exercício de sua cidadania, conforme os direitos fundamentais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Nesse sentido, além de ser um direito, o bilinguismo é essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cívico dos Surdos.

Com base nisso, a próxima subseção discutirá a visão legal da Libras e os impactos legais para a Comunidade Surda Brasileira. Serão abordados aspectos como a Lei nº 10.436 de 2002 e a importante discussão sobre o não reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do Brasil. O objetivo é esclarecer e resolver possíveis equívocos relacionados a essa legislação específica.

2.3.1 Libras como meio legal de comunicação e expressão: o impacto das leis na Comunidade Surda Brasileira

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida oficialmente em 2002 pela Lei nº 10.436, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. A legislação a define como uma língua, estabelecendo sua importância e legitimidade como forma de comunicação. Além disso, a lei trata da sua oficialização e reforça a representatividade legal da Libras. A

Educação de Surdos no Brasil tem experimentado uma grande evolução, impulsionada por esse reconhecimento legal (Oliveira, 2022). Dessa forma, esta seção apresenta uma discussão sobre essa legislação e a "oficialização" da língua, destacando sua relevância histórica.

Quando olhamos para a história do Povo Surdo sem aprofundamento crítico, temos a impressão de que nas últimas décadas as conquistas foram grandes, identificamos avanços, principalmente se nos apegarmos à legislação brasileira. Sob esse prisma, “comemoramos” vinte anos da lei nº 10.436/2002 que reconheceu a língua brasileira de sinais como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas. E assim começou um “reconhecimento” incompleto. Nas entrelinhas, constatamos que a Libras não foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, embora durante muito tempo, os próprios Surdos tenham entendido dessa forma (Oliveira, 2022, p. 71).

Houve a disseminação da ideia de que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil. No entanto, alguns Surdos e professores interpretaram de forma equivocada a disposição textual da lei. A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, mas, como Oliveira (2022) destaca, é um “reconhecimento” incompleto, uma vez que o texto legal não utiliza as palavras “língua” ou “idioma”. Isso nos leva a refletir sobre o significado literal do texto, pois a expressão “meio legal de comunicação” implica que o grupo pode utilizar esse meio de comunicação para realizar trocas de informações. Assim, os Surdos encontraram nesse “meio” a forma de manter relações comunicacionais.

É importante ressaltar que a Libras é, de fato, uma língua, e que essa lei, conforme seu texto, não teve a intenção de reconhecer a Libras como a segunda língua oficial do país. Ela apenas reafirma as reivindicações da Comunidade Surda em relação ao respeito à sua língua e cultura. Portanto, esse pseudo-reconhecimento, como parece, resultou em uma construção textual elaborada para responder às demandas da Comunidade Surda, sem oficializar a Libras como L2 do Brasil.

Para ratificar, a Lei nº 10.436 de 2002 é de grande relevância para a Comunidade Surda, mas o questionamento apresentado visa analisar o que realmente ela dispõe. Embora uma lei que trate da Libras e dos Surdos seja importante para todo um povo, é necessário buscar patamares mais elevados, uma vez que a lei não é completa (nenhuma lei é). É imprescindível buscar direitos mais objetivos para os Surdos, especialmente para as crianças, adolescentes e jovens nas etapas da educação básica.

Além dos teóricos da área, reconhece-se que a legislação e a Educação de Surdos caminham juntas. A história da Educação de Surdos no Brasil é, portanto, pautada por legislações. Existem diversos textos legais e administrativos, como os analisados nesta

dissertação, que tratam do uso da língua e do acesso aos direitos fundamentais dos Surdos, bem como de outros grupos de alunos/cidadãos que lutam pelo respeito aos seus direitos, suas individualidades e pelo acesso à cidadania. Esses grupos buscam ser reconhecidos como seres humanos plenos, assim como os demais membros da sociedade. Nesse sentido, algumas legislações têm tido um impacto significativo na causa dos Surdos, promovendo o acesso à Língua Brasileira de Sinais, tanto no contexto social quanto, especialmente, no educacional.

A primeira legislação relacionada aos Surdos apresentada é a Lei nº 5.692/1971, que dispõe sobre a educação especial, com conteúdo a ser estudado nos cursos de formação de professores, nos cursos de nível médio chamados de Curso Normal, e nas graduações nas diversas áreas das licenciaturas. Esta lei foi vigente durante o governo do militar Emílio Garrastazu Médici, 28º (vigésimo oitavo) presidente do Brasil. A abordagem específica para os Surdos não é detalhada ao longo da redação legal. O que é apresentado é uma breve disposição sobre a educação especial, deixando a cargo de cada ente municipal a organização e implementação das medidas de ensino. Não há menção específica aos Surdos, e, dessa forma, os municípios eram responsáveis por ajustar as medidas de organização e oferta do ensino de acordo com as necessidades da educação especial.

Já em 2001, surge a Lei nº 10.172³, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001-2010. Ela foi estabelecida no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). No entanto, essa lei não faz menção aos Surdos, à Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou à educação especial. Isso se deve ao fato de que, à época, ainda não existia a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras como língua da Comunidade Surda brasileira, e, por isso, não houve qualquer referência a esse grupo educacional específico.

O Brasil tem alcançado uma legislação relevante em relação aos outros países de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e à proteção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Lopes, 2023). A legislação brasileira prevê a presença de professores, instrutores e intérpretes de Libras em sala de aula, garantindo a acessibilidade para os alunos Surdos. Além disso, por exemplo, aqueles que realizam cursos de Libras podem utilizá-los como critério de desempate em concursos públicos no Brasil, incentivando a aprendizagem e o uso da língua de sinais.

Entretanto, é necessário repensar as estratégias de acesso ao conteúdo para os estudantes Surdos nas escolas de Educação Básica, para que não cheguem ao final do ano letivo sem a nota mínima necessária para a aprovação, devido à falta de acesso aos conteúdos

³ Link de acesso à lei: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm.

por meio de sua língua materna. Os alunos Surdos têm o potencial de aprender todas as disciplinas e serem aprovados, desde que tenham acesso ao conhecimento em sua língua materna. Portanto, a escola deve ser um espaço onde os alunos Surdos compreendem o mundo, aprendem, preparam-se para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, e não apenas um local para socialização. É essencial proporcionar aos alunos Surdos as mesmas oportunidades que aos ouvintes: assim como os ouvintes têm o direito ao ensino em sua língua materna oral, os Surdos devem ter o mesmo direito em sua língua materna visual.

O panorama histórico apresentado nesta seção teve como objetivo destacar alguns momentos-chave sobre os Surdos, sua língua, sua capacidade e a questão histórico-legal. A luta pela surdez e pelo acesso à língua como um direito fundamental é uma luta histórica, pois diversos ativistas, Surdos e ouvintes, buscaram e ainda buscam o respeito e a efetivação desse direito nos ambientes sociais. Assim, o estudo histórico nesta dissertação serve como base para as discussões subsequentes apresentadas neste trabalho.

Na próxima seção, discutiremos o Direito Linguístico e suas consequências para a educação de Surdos no Brasil. Consideraremos aspectos teóricos voltados para a discussão e valorização da Comunidade Surda e de seus usos linguísticos como direitos fundamentais e constitucionais, além de abordar as questões relacionadas à negação de direitos básicos.

3 PERSPECTIVAS DO DIREITO LINGUÍSTICO E CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A língua é um bem cultural e identitário, que faz parte da constituição de todo ser humano. Por isso, a discussão sobre o acesso à língua e suas consequências na Educação dos Surdos apresenta-se como crucial para o acesso aos direitos linguísticos dos Surdos. O direito de acesso à língua é uma discussão que perpassa todas as áreas, já que a língua é uma forma de acesso e de comunicação na sociedade. Essa discussão sobre o Direito Linguístico pauta-se não só na legislação, mas também na relação com as necessidades linguísticas que atravessam a psicologia, a sociologia, a história, a economia, além dos meios necessários para o convívio e a compreensão das relações sociais cruciais para a convivência.

3.1 Direito, o Surdo e a Educação

A Educação Básica se apresenta como o período educacional mais relevante para o desenvolvimento do cidadão, independentemente de ele ser uma pessoa com ou sem deficiência. A necessidade do acesso a essa educação constitui a base do que o indivíduo será ao longo de sua vida, porque uma base de qualidade forma o alicerce essencial para todos.

Faz-se importante ressaltar que o Direito Linguístico, grafado com letras iniciais maiúsculas, constitui-se como um campo teórico do conhecimento. Por outro lado, os direitos linguísticos (com letras minúsculas e no plural) referem-se a uma lista de direitos relacionados ao acesso pleno aos direitos básicos. A Teoria do Direito Linguístico é considerada nova, pois está em construção, mas já apresenta certa representação por parte de diversos pesquisadores.

Nesta pesquisa, o Direito Linguístico é compreendido como a garantia da proteção e promoção do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um direito fundamental das pessoas Surdas. Esse direito assegura a inclusão plena e o acesso equitativo à educação e a outros serviços essenciais, fortalecendo a autonomia e a cidadania da Comunidade Surda.

A Educação, o Direito e a Linguística são três campos norteadores nesse processo de defesa do acesso à língua materna. Esses três campos são abordados pelos pesquisadores do Direito Linguístico para formar a plena defesa e o acesso à cidadania, pois são áreas que se relacionam e fornecem a base necessária para a defesa dos Surdos. O acesso à educação, à língua e ao direito proporciona o arcabouço necessário para a constituição de respaldo às

comunidades desfavorecidas. Não é possível ser um cidadão pleno na sociedade sem acesso à língua materna, pois a Educação se baseia no conhecimento do mundo por meio da língua. Nesse ponto, o Direito traz respaldo legal para a busca e reivindicação de um direito humano primário, que não deve ser questionado e deve ser garantido a todos.

Na relação de acesso à cidadania, os Direitos Humanos se apresentam como fundamentais para essa contemplação. Nesse contexto, os direitos linguísticos, objeto de discussão em várias áreas, especialmente na Linguística, Educação e Direito, constituem a base necessária para a busca e reivindicação desses direitos.

Diversas são as abordagens que, atualmente, têm logrado espaço em meio às tradicionais reflexões do campo das Ciências Jurídicas. Entre essas novas temáticas, pode-se dizer que as discussões sobre direitos linguísticos têm, cada vez mais, ganhado visibilidade, tanto no que se refere à sua presença em instrumentos legais quanto ao seu espaço na agenda de debates acadêmicos. Essa visibilidade deve-se a diferentes fatores históricos e políticos da contemporaneidade, os quais estão diretamente vinculados à ascensão dos direitos linguísticos à categoria de direitos humanos, a qual se tornou possível, no contexto criado, pela promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) (Furtado, 2016, p. 02).

É possível localizar trabalhos de pesquisadores do Direito Linguístico, principalmente na área das Letras/Linguística, mas também em pesquisas no campo das Ciências Jurídicas, especialmente nos Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos.

Há o trabalho de Abreu (2016), intitulado “Os Direitos Linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”; o de Nascimento (2021), com o título “Os costumes como fontes das políticas e dos direitos linguísticos em uma comunidade cigana de Itabaianinha-SE”; o de Machado (2017), intitulado “Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de língua portuguesa - Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais”; e o de Silva (2021), intitulado “Direitos linguísticos e sua permeabilidade no Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos: um estudo no âmbito da CIDH”, entre diversos outros. Isso comprova a crescente visibilidade do campo do Direito Linguístico. A necessidade de grupos socialmente minorizados terem acesso aos direitos básicos é um fator que fomenta o interesse de pesquisadores pelo campo.

Em relação aos Surdos, as necessidades de direito se pautam na acessibilidade comunicacional propriamente dita. A discussão que ocorre nas academias é sobre um fator mínimo: destaca-se que não deveria haver lutas para a garantia de algo que deve ser acessível a todos os brasileiros — a sua língua materna. Se houvesse a efetivação do direito básico de

acesso à língua, não haveria pesquisas nos meios acadêmicos com o objetivo de fomentar a discussão e fornecer o arcabouço teórico para que as autoridades públicas notem a questão e, assim, os Surdos possam estar seguros quando houver a necessidade de exigir esses direitos.

Os direitos fundamentais, os direitos linguísticos e os direitos à língua estão relacionados entre si, já que a língua é um patrimônio cultural.

(...) é possível que se enquadre o direito à língua, que se inclui no rol dos direitos linguísticos, como direito fundamental, uma vez que, sendo a língua um patrimônio cultural e um direito humano, fundamenta-se no princípio da dignidade humana, elemento essencial dos direitos fundamentais (Furtado, 2016, p. 7).

A língua, por si só, é fundamental para todos os seres humanos, mesmo antes de ser relacionada ao direito. Quando associada ao âmbito jurídico, é possível notar que a língua se enquadra como um direito humano e está imersa nos direitos fundamentais, pois representa a comunicação, uma necessidade básica. Nesse sentido, a língua é tanto um bem cultural quanto um difusor cultural, além de ser um meio para o acesso a outros bens culturais e para a constituição do ser.

(...) as línguas ocupam um lugar de destaque entre os demais patrimônios culturais, pois assumem o papel de articulação, de transmissão, de manutenção e de mediação dos demais bens culturais que não teriam continuidade sem a língua (Furtado, 2016, p. 7).

Os Surdos, assim como os demais povos, precisam de sua língua para exercer a cidadania e, como já mencionado, ela desempenha um papel imenso na questão cultural e identitária. A língua representa um meio de difusão cultural, de recepção e de discussão; é o instrumento de compreensão do que constitui a cultura de um grupo social. Assim, além de os bens culturais não poderem ser perpetuados sem o acesso à língua, também não é possível compreender, de forma clara, o que é apresentado como cultura em uma comunidade.

A abordagem dos direitos linguísticos vai além da questão teórica e conceitual. Furtado (2016) destaca que o impacto desses direitos na vida dos Surdos está diretamente relacionado com a dignidade humana.

Abordar os direitos linguísticos como direitos fundamentais, expressos no ordenamento jurídico brasileiro, implica não somente um cuidado conceitual, mas, sobretudo, uma clara análise de como esses conceitos e visões do direito à língua impactam ou não as comunidades surdas brasileiras, no que se refere à promoção da dignidade, da liberdade e da igualdade, em relação às demais comunidades linguísticas que integram a sociedade brasileira, principalmente a nível constitucional (Furtado, 2016, p. 8).

O ordenamento jurídico brasileiro é um grande aliado dos direitos linguísticos dos Surdos quando estes estão pautados como direitos fundamentais. A pesquisadora defende que a análise do impacto das decisões na vida dos Surdos deve ser fundamentada, de forma a garantir a dignidade, a liberdade e a igualdade. “É essencial o equilíbrio entre a vontade humana, baseada numa realidade presente, e a vontade de constituição, ordem normativa estabelecida na constituição, que é o maior pressuposto da força normativa” (Furtado, 2016, p. 7). Assim, a vontade humana deve estar alinhada à realidade dos Surdos no contexto brasileiro, considerando também o Poder Constitucional, de modo que as Comunidades Surdas e a Constituição do Brasil estejam em consonância, assegurando que a vida dos Surdos brasileiros seja a melhor possível dentro das possibilidades e limitações do país em que estão inseridos.

A utilização da língua materna na Educação Básica é um aspecto que precisa ser garantido em todos os níveis educacionais. Trata-se de um desafio complexo para a gestão brasileira, pois não é viável, de forma imediata, oficializar todas as línguas em um município, estado ou nação, considerando que as realidades do Brasil são extremamente diversas.

A garantia constitucional de os indígenas poderem usar sua língua materna na educação básica põe em evidência um direito linguístico, ao mesmo tempo que oculta as demais comunidades linguísticas brasileiras, dando margem, por exemplo, ao entendimento de que aos demais grupos estaria vedado o uso de suas línguas na educação (Furtado, 2016, p. 11).

Como destacado pela pesquisadora, a garantia constitucional da utilização das línguas indígenas pode evidenciar uma privação de direitos para outras comunidades que ainda não têm seus direitos linguísticos efetivamente assegurados. É importante ressaltar que todos os povos têm, sim, o direito de acesso à sua língua em seu país, mesmo que isso não esteja formalmente registrado em documentos oficiais. Contudo, a efetivação desse direito ainda não é uma realidade, pois diversos povos, como os Surdos, indígenas e ciganos, continuam sem acesso pleno a bens sociais fundamentais, como a educação básica em sua língua materna.

A Constituição brasileira não apresenta disposições específicas sobre os Surdos, optando por uma abordagem generalista, o que levou os Surdos a buscarem outras formas de conquistar o reconhecimento de sua língua e cultura.

O fato de os direitos linguísticos da Comunidade Surda não terem sido diretamente mencionados na Constituição (BRASIL, 1988) exigiu dos Surdos uma mobilização específica e esforços extras em prol do reconhecimento de sua língua e da positivação de seus direitos. Essa luta das comunidades surdas, como já dito, culminou com a edição da lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e de sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). O foco da lei e do Decreto

mencionados é a Libras e, por sua vez, os direitos linguísticos das comunidades surdas (Furtado, 2016, p. 16).

A Comunidade Surda, ao longo da história, tem lutado pelo reconhecimento de seus direitos. Em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, embora não tenha sido oficializada como segunda língua do Brasil, já que o português continua sendo a única língua oficial, essa conquista foi histórica, considerando as lutas da Comunidade Surda, que frequentemente foram desvalorizadas. Esse marco evidencia a relevância da busca pelos direitos linguísticos, um movimento que precisa ser contínuo em todo o mundo.

Há uma proposta de emenda constitucional, apresentada pela Srta. Kamila de Souza Gouveia (Presidente da Comissão de Acessibilidade e Direito da Pessoa com Deficiência — CADPCD da OAB/SE) e de autoria do Senador Alessandro Vieira, que sugere a inclusão da Libras como língua oficial do Brasil no texto da Constituição. A justificativa é que nem todos utilizam o português como língua materna no país, existindo pessoas Surdas e com diferentes graus de perda auditiva que se identificam com a Cultura Surda e utilizam a Libras como sua língua materna. Essa proposta é altamente relevante para a Comunidade Surda brasileira, pois promove a valorização da língua e da cultura dos Surdos no Brasil.

Conforme Furtado (2016), os Surdos possuem um direito subjetivo constitucional, fundamentado na Teoria dos Direitos Fundamentais aplicada ao ordenamento jurídico brasileiro. Isso ocorre devido à relação entre a norma da dignidade humana e os princípios da liberdade e da igualdade, que permitem compreender que os direitos fundamentais também abarcam os direitos linguísticos. Pesquisas relacionadas à garantia dos direitos linguísticos, ainda que de forma indireta, mostram que esses direitos estão sempre presentes, o que falta é uma compreensão mais específica da nomenclatura.

A construção social e conceitual dos direitos linguísticos ainda necessita de maior discussão para que sua definição seja amplamente difundida, mesmo sendo já reconhecidos como fundamentais.

Ainda que se concebam os direitos linguísticos como direitos fundamentais, é imprescindível que se considere que a própria definição do que sejam direitos fundamentais e, também, o estabelecimento de quais seriam esses direitos, ocorre historicamente, sendo uma construção social. Nesse sentido, ainda que um rol de direitos seja definido como direitos fundamentais, eles não são absolutos, ilimitados ou supra-históricos. Assim, pode-se afirmar que existem, em relação aos direitos fundamentais, limitações legislativas, ocorrências acumulativas e, até mesmo, colisões (Furtado, 2016, p. 18).

A ausência de especificidade legal acerca dos direitos linguísticos resulta em incompreensões e, muitas vezes, na necessidade de interpretações sobre a legislação existente a respeito dos direitos fundamentais e humanos. A pesquisadora também reflete sobre as políticas que promovem a igualdade para aqueles que se encontram à margem dos direitos fundamentais.

(...) tem-se a criação de políticas que visam promover a igualdade àqueles que se encontram em situação desigual. Como exemplo de uma eficaz medida de promoção de igualdade, é possível citar (i) a obrigatoriedade legal do acesso dos Surdos à educação por meio da Libras, inclusive pela atuação de intérpretes de Libras-Português em contextos formais e informais e educação (aulas, material didático, atividades extracurriculares etc.); (ii) a formação e a atuação de professores bilíngues (Libras-Português), na educação; e (iii) a ação de algumas instituições de ensino superior, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual provê aos candidatos Surdos o vestibular totalmente em Libras, garantindo a eles iguais oportunidades de acesso aos cursos de graduação oferecidos (Furtado, 2016, p. 21).

A citação de Furtado (2016) exemplifica como políticas públicas podem atuar na promoção da equidade ao atender grupos em situação de desigualdade, especialmente a Comunidade Surda. Isso por meio de medidas que assegurem o acesso à educação em Libras, bem como a formação de profissionais especializados e adequações em processos seletivos, essas iniciativas buscam nivelar as oportunidades para os Surdos em relação aos ouvintes.

Além disso, tem-se também, como exemplo, a Universidade Federal de Sergipe.

Entre as ações no eixo da educação inclusiva, está a oferta de 27 cursos de Letras/Libras para educação bilíngue. A Universidade Federal de Sergipe (UFS), assim como outras Instituições de Ensino Superior (IES), se insere com a proposta de implantação do curso de graduação em Letras/Libras com a oferta de 30 vagas, cujo preenchimento atende às reivindicações da comunidade surda através de seu índice de cota para esse grupo vulnerável. Destacamos que o acesso ao curso, desde sua implementação em 2013, ocorre com a realização de vestibular específico, com a edição das provas em língua portuguesa e em Libras. Em decorrência da situação pandêmica, em 2021 a proposta para aplicação da prova do vestibular Letras/Libras da UFS é que seja apenas para os surdos, enquanto a entrada dos ouvintes seja pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2020 (Pedrosa *et al*, 2024, p. 8).

Os autores destacam um marco importante na educação bilíngue voltada à inclusão da Comunidade Surda, especificamente no contexto do curso de Letras/Libras ofertado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). A citação evidencia avanços significativos na valorização da Libras, o ponto central dessa abordagem é o esforço em tornar o processo de ingresso mais inclusivo e acessível, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos

Surdos. A realização de provas em Libras é um exemplo prático de como a acessibilidade pode ser efetivada no ambiente acadêmico, promovendo uma educação mais equitativa.

Os Surdos brasileiros têm alguns direitos garantidos, como o acesso à Língua Brasileira de Sinais no âmbito educacional, uma conquista histórica. Furtado (2016) destaca a importância dos intérpretes de Libras nesse processo, pois são fundamentais para a comunicação e o acesso à educação. A percepção social, no entanto, frequentemente limita o papel dos intérpretes a momentos específicos, como campanhas políticas ou em escolas. É essencial compreender que os Surdos também precisam de acesso à língua em espaços informais e cotidianos. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como "Lei Brasileira de Inclusão" ou "Lei da Acessibilidade", garante às pessoas com deficiência acesso a diversos recursos, incluindo a Libras, que deve estar presente em todos os espaços do país. Assim, os direitos linguísticos dos Surdos vão além do contexto educacional, sendo necessários e urgentes em todos os ambientes sociais.

Furtado (2016) demonstra que é possível respaldar a defesa dos direitos linguísticos no princípio da dignidade humana, que se conecta diretamente aos princípios da liberdade e da igualdade. Esses direitos precisam ser amplamente reconhecidos para que os Surdos possam ser cidadãos plenos de direito.

Viu-se que para que o indivíduo seja cidadão, ele deve ter seus direitos linguísticos reconhecidos, respeitados e garantidos pelo Estado, visto que, ao ter seus direitos à língua violados, sofre discriminação, podendo ser posto à margem da sociedade e privados de acessar serviços públicos que, muitas vezes, se configuram como a concretização de diversos outros direitos fundamentais constitucionalmente previstos (Furtado, 2016, p. 23).

O exercício da cidadania é efetivado por meio do cumprimento de deveres e direitos, entre os quais estão os direitos linguísticos. O Estado tem a obrigação de garanti-los aos Surdos. A violação desses direitos tem dificultado a vida dos Surdos em diversos espaços, já que eles enfrentam preconceitos constantes e, muitas vezes, têm o acesso a serviços públicos negado ou restringido. Assim, a relação entre a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos evidencia a necessidade de mais pesquisas. Os Surdos, assim como outros povos marginalizados, devem ter seus direitos fundamentais, previstos na Constituição, assegurados e efetivados.

As línguas, independentemente da modalidade, são patrimônios culturais e, como bens imateriais, devem receber o mesmo respaldo e valorização.

Além disso, as línguas nacionais, sejam elas vocais-auditivas, sejam elas gesto-visuais, são bens imateriais que pertencem a todos os brasileiros e, portanto, como patrimônio cultural devem ser protegidas pelo Estado, assim como definido no Inventário da Diversidade Linguística Nacional (BRASIL, 2010). E os indivíduos Surdos, bem como as comunidades surdas, devem ter seus direitos subjetivos assegurados e promovidos pelo Estado (Furtado, 2016, p. 23).

O Estado possui a responsabilidade primordial de proteger as línguas nacionais, prevenindo seu apagamento. Embora a preservação das línguas e a garantia dos direitos linguísticos envolvam a participação da população, é dever do Estado liderar esse processo. A população pode e deve colaborar, mas cabe ao Estado reconhecer que os direitos linguísticos são fundamentais para garantir o pleno acesso de todos aos diversos espaços e oportunidades na sociedade.

Nesse contexto, a representação de povos marginalizados em espaços de poder surge como um meio essencial para assegurar os direitos linguísticos. A vivência cotidiana de discriminação e a limitação de acesso criam uma urgência em abordar questões que frequentemente passam despercebidas por aqueles que ocupam posições de autoridade. Assim, a inclusão de representantes desses grupos nos espaços de decisão se mostra crucial para a defesa dos direitos fundamentais de forma ampla.

No caso dos Surdos, o acesso aos direitos ainda é frequentemente negado, o que os impede de serem plenamente reconhecidos como cidadãos (Xavier, 2023). A ausência de reconhecimento dos Surdos como cidadãos, aliada à falha no exercício democrático que os contemple, faz com que eles sejam percebidos como “seres de direitos invisíveis”. Segundo Xavier (2023, p. 43), “para não reconhecer alguém como ser político, bastaria não entender o que se disse, não ouvir, definindo suas vozes como lamentos, gritos de raiva e dor, em oposição ao espaço dos iguais que debatem”. Essa percepção destaca que, por não utilizarem a mesma língua dos ouvintes, os Surdos são frequentemente desconsiderados, suas perspectivas ignoradas.

Dessa forma, é urgente criar espaços em que os Surdos possam ser ouvidos e compreendidos, não apenas como indivíduos que têm necessidades específicas, mas como cidadãos que possuem conhecimento sobre o que é melhor para si. A “voz” dos Surdos, representada por seus sinais, deve ser devidamente valorizada e compreendida.

Além disso, Xavier (2023) acrescenta que, a partir da visão de Aristóteles sobre o reconhecimento do ser político, a privação linguística pode levar à negação da própria existência política do indivíduo. A desigualdade no uso das línguas e seu impacto social também refletem desigualdades no que pode ser chamado de estatuto humano dos falantes.

Isso reforça a necessidade de uma abordagem mais equitativa que garanta aos Surdos os mesmos direitos e oportunidades assegurados aos demais cidadãos.

Ele ocorre quando, nas relações sociais e pela ação de um poder central – não necessariamente na forma de Estado (...) – uma língua ou uso de língua exerce dominância e é considerada própria de superiores, daqueles cuja fala conta, dos que governam, em relação às línguas e usos de língua considerados menores, próprios de inferiores, dos que nada têm a dizer, dos que fazem ruído, dos governados (Xavier, 2023, p. 50).

Desse modo, as línguas são dotadas de poder social e também de assimetrias, e reforçar que nenhuma língua deve ter maior status social do que as outras é um desafio importante. No entanto, essa tarefa não é simples, pois a crença de que algumas línguas são superiores ou mais úteis está profundamente enraizada nas sociedades.

É comum surgir a questão de qual língua estrangeira deve ser promovida ou utilizada em determinados espaços, muitas vezes como reflexo de interesses econômicos ou de reserva de mercado. Como destacado por Xavier (2023, p. 103), “a língua é um recurso de indivíduos na competição por posições na estrutura social, subordinada à dinâmica do mercado, da economia”. Para enfrentar essa realidade, é fundamental que os ativistas linguísticos reconheçam que o uso de uma língua em espaços específicos deve atender à demanda e às necessidades dos cidadãos, e não apenas a interesses mercadológicos.

No caso das línguas de sinais, elas são imprescindíveis para que os Surdos tenham acesso pleno aos bens sociais, como educação e saúde. Portanto, essas línguas devem ser inseridas em todos os espaços. Embora esse processo não seja simples, é responsabilidade das autoridades e da sociedade buscar sua efetivação, garantindo que os Surdos sejam atendidos em suas demandas linguísticas.

A desvalorização das línguas de sinais reflete diretamente na percepção dos Surdos como indivíduos. Infelizmente, pode-se afirmar que os Surdos frequentemente não são vistos como pessoas plenas, justamente porque suas línguas são tratadas como inferiores ou menos valiosas em comparação às línguas orais. Essa situação é agravada por fatores econômicos, relações de poder e preconceitos que ainda permeiam a sociedade, contribuindo para a exclusão dos Surdos e de suas línguas.

Ao discutir modelos de políticas voltadas às pessoas Surdas, Xavier (2023) enfatiza que tais políticas:

representam uma dominação linguística, ao impor a assimilação às línguas orais. **Ao mesmo tempo, existem implicações de outra natureza, como os interesses econômicos da indústria de tecnologias assistivas, que atuam nesse processo, e**

os dilemas éticos na pesquisa sobre seleção e descarte de embriões com gene para surdez, por exemplo (Xavier, 2023, p. 106, grifo nosso).

Outro ponto relevante sobre o uso das línguas está relacionado à interseção entre tecnologia e biologia. Com os avanços tecnológicos, surge uma tentativa de eliminar a surdez antes do nascimento, por meio da seleção genética de embriões. Essa abordagem reflete a persistente visão de que a surdez é uma deficiência a ser corrigida, uma perspectiva que remonta a tempos antigos. O que muda nos dias de hoje é que a tecnologia permite identificar a surdez antes do nascimento, o que, em alguns casos, pode levar ao "descarte" de um embrião Surdo.

É fundamental que se compreenda que a surdez não é uma doença, mas uma diferença. Como já exposto nesta dissertação, o Surdo é alguém que não possui audição, mas essa ausência não implica em prejuízos ou deficiências, desde que ele tenha acesso à sua língua materna. Ele pode viver plenamente se o ambiente ao seu redor usar sua língua de sinais, garantindo a ele acesso aos direitos e à cidadania. Os direitos linguísticos, nesse contexto, estão também imbricados com a ética, pois eliminar um gene relacionado à surdez é uma violação de princípios éticos, já que a surdez não deve ser vista como algo a ser "curado".

Nesse sentido, como Xavier (2023, p. 108) afirma: “Não se trata de um suposto conflito entre falantes de línguas (Surdos versus ouvintes); entre línguas (de sinais versus orais); entre concepções sobre a pessoa Surda (diferença versus deficiência)”. O objetivo não é gerar um confronto negativo, ou afirmar que as línguas de sinais são superiores às línguas orais, mas, sim, buscar o respeito entre elas, sem assimetrias, de forma que os Surdos sejam respeitados em sua diferença linguística, da mesma forma que respeitamos as diferenças entre falantes de francês e de italiano.

A visão sobre o Surdo é frequentemente polarizada entre duas abordagens: a clínica, que vê o Surdo como deficiente, e a socioantropológica, que o vê como alguém que compreende o mundo de maneira diferente, com uma cultura própria. Para representar essas perspectivas, foi adotado o uso da grafia "Surdo" com "S" maiúsculo para os indivíduos que utilizam a Língua de Sinais e fazem parte da Cultura Surda, enquanto os que utilizam leitura labial ou língua oral, e não estão inseridos na Cultura Surda, são grafados com "s" minúsculo: "surdo".

Essa diferenciação é importante para reconhecer a identidade cultural dos Surdos e para enfatizar a importância de respeitar a diversidade linguística e cultural em todas as suas formas.

Em simpósio sobre línguas majoritárias e minoritárias no encontro anual da Sociedade de Antropologia Aplicada em Amsterdam, Holanda, em 1975, ele propôs o uso de *deaf* (Surdo, inicial minúscula) para designar a condição de não ouvir e de *Deaf* (Surdo, inicial maiúscula) para designar o grupo de pessoas surdas que partilham uma língua de sinais e uma cultura. Ao notar que uma mesma pessoa era definida como surda no seio da Comunidade Surda e como deficiente auditiva por ouvintes, decidiu propor que se usasse a inicial maiúscula para definir as pessoas que postulam integrar uma comunidade de pares Surdos, e a inicial minúscula para designar indivíduos não relacionados com a Comunidade Surda, mas realçados quanto a sua condição auditiva. A sugestão aventada no simpósio ganhou circulação acadêmica por meio de artigo escrito com Harry Marcowicz, também professor de Gallaudet (Xavier, 2023, p. 119-120).

Essa abordagem continua sendo amplamente utilizada nos dias atuais para referenciar os Surdos em textos escritos, pois se disseminou e foi adotada por diversos teóricos, que passaram a empregar essa terminologia. Tal prática destaca a diferenciação que historicamente permeou as discussões sobre os Surdos. Nesse contexto, a compreensão de que os Estudos Surdos são complexos e exigem aprofundamento teórico vem se ampliando cada vez mais no âmbito acadêmico, contribuindo para um olhar mais crítico e inclusivo em relação às questões linguísticas e culturais dessa Comunidade.

Na próxima seção, exploraremos os direitos negados aos Surdos, com ênfase nas questões de discriminação e suas consequências. Discutiremos como essas negações impactam a vida social, educacional e profissional dos Surdos, perpetuando desigualdades e exclusão, e analisaremos a importância de medidas que promovam justiça social e inclusão para essa Comunidade.

3.2 Direitos negados, consequências presentes: a Voz Surda

Para que a “sinalização” Surda esteja presente nesta dissertação, destaca-se a visão de Ernsen (2016), autor Surdo que discute sobre o *bullying* e a surdez. Em sua reflexão, ele aponta que "As vítimas podem ser alvo devido à cor da pele, sua origem étnica, orientação sexual ou mesmo por uma deficiência física ou sensorial" (Ernsen, 2016, p. 30), evidenciando as discriminações, privações e o desrespeito sofridos pelos Surdos devido à sua especificidade.

A sociedade em geral, muitas vezes, não percebe ou opta por ignorar que todos os indivíduos têm suas particularidades. Um exemplo simples, mas revelador, é o uso de óculos. Essa tecnologia foi desenvolvida para auxiliar pessoas com deficiência visual corrigível temporariamente, sendo amplamente aceita e considerada uma solução "fácil". Contudo,

raramente é vista como uma deficiência. Esse exemplo ajuda a ilustrar que a especificidade necessária para as pessoas que usam óculos é similar à que uma pessoa Surda necessita. A diferença, no entanto, é que a ausência de audição dá origem a uma língua e a uma cultura próprias, que merecem reconhecimento e respeito.

A privação da língua materna para alunos Surdos acarreta diversos problemas. Entre eles, a reclusão é uma das consequências mais comuns, já que muitos Surdos não se sentem pertencentes ao grupo de ouvintes. Em escolas, é frequente encontrar alunos Surdos isolados, sentados em espaços afastados da convivência geral. Além disso, há impactos psicológicos severos. A língua é essencial para compreender o mundo e ser compreendido. Crianças que não têm acesso à sua língua desde o nascimento podem apresentar quadros que, socialmente, são confundidos com transtornos do neurodesenvolvimento. No entanto, muitas vezes, o que realmente ocorre é a privação da comunicação plena e efetiva com o mundo (Ernsen, 2016).

Além disso, é comum ouvir opiniões preconceituosas, como a de que os Surdos são agitados, mal-educados ou difíceis de se comunicar. O que essas pessoas não percebem é que a dificuldade de inserção dos Surdos na sociedade decorre, em grande parte, das formas variadas de preconceito e discriminação que enfrentam. Essa realidade, muitas vezes, faz com que os Surdos adotem uma postura defensiva em relação aos ouvintes, resultado de experiências de discriminação e de "brincadeiras" inadequadas, que muitas vezes são atos criminosos.

Portanto, é fundamental adotar uma visão mais inclusiva e empática, avaliando o contexto antes de rotular qualquer pessoa, seja Surda ou ouvinte. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, em que as especificidades de todos sejam respeitadas e valorizadas.

Ernsen apresenta que

É provável que consequências como depressão, ansiedade, nervosismo, sejam ainda mais elevadas e graves em indivíduos Surdos vítimas de *bullying*, por conta do isolamento escolar e das várias formas de manifestação do preconceito a que estão submetidos (Ernsen, 2016, p. 35-36).

A depressão, a ansiedade e a síndrome do pânico, entre outras condições, têm sido amplamente estudadas na atualidade em relação à população em geral. Contudo, ainda há pouca discussão sobre como a falta de acesso à língua materna e aos direitos linguísticos pode ser um fator estimulante para o surgimento ou agravamento de questões relacionadas à saúde mental. O isolamento social já é conhecido por gerar consequências graves para o indivíduo;

entretanto, o isolamento linguístico apresenta um impacto ainda mais alarmante: a privação de comunicação plena por meio da língua materna, que resulta em afastamento social e repercute diretamente nas patologias da mente.

Como ponto central no debate sobre os direitos linguísticos da população Surda brasileira, destaca-se a reivindicação pela educação bilíngue. No entanto, é importante observar que a concepção de educação bilíngue pode ser interpretada de formas distintas:

Cumprе destacar que o termo “educação bilíngue” é polissêmico, vale dizer, seu sentido não é o mesmo para a Comunidade Surda e para a política de inclusão do Governo Federal. A Comunidade Surda luta por uma educação bilíngue em que a Libras seja efetivamente praticada nas escolas e instituições de ensino, isto é, seja a língua de acesso a todo o conhecimento. A política bilíngue do Ministério da Educação é diferente, não privilegia a língua de sinais como língua identitária e cultural dos Surdos mas tem no português o seu ‘norte’ (Ernsen, 2016, p. 37).

Como apresentado pelo pesquisador, a “educação bilíngue” possui uma relação polissêmica, ou seja, pode ter mais de um significado ou compreensão. No contexto da população Surda brasileira, a educação bilíngue desejada refere-se ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação em espaços educacionais, de modo que o conhecimento seja transmitido por meio dessa língua, possibilitando o acesso pleno ao saber. A Libras, para os Surdos, é sua língua materna e essencial para sua inclusão educacional. No entanto, o Ministério da Educação não a reconhece como uma manifestação cultural/linguística, priorizando a Língua Portuguesa como a língua central para todas as produções educacionais no país.

Dando continuidade a essa discussão, os direitos de acesso aos meios sociais (como lazer e saúde) são fundamentais para a sobrevivência e a qualidade de vida na sociedade. Assim, é crucial reiterar que os direitos linguísticos dos Surdos, bem como os de outros grupos minoritários, estão entrelaçados com todas as dimensões da vida cotidiana. Portanto, é necessário garantir e reivindicar o direito fundamental ao acesso e ao uso da língua em todos os espaços da sociedade.

Nesse contexto, ao serem colocados em escolas regulares, os alunos Surdos frequentemente não têm um desenvolvimento educacional satisfatório devido às marcas do "ouvintismo", uma visão limitada que desvaloriza a língua e a cultura dos Surdos:

(...) com a inclusão dos Surdos no processo educacional, vimos que esses sujeitos não desenvolveram o seu potencial em virtude do historicismo, ou seja, o poder dos ouvintes que queriam que os sujeitos Surdos se adaptassem ao modelo ouvintista, impondo-lhes o oralismo e o treinamento auditivo, não respeitando a identidade cultural dos mesmos. Porém, a difusão da língua de sinais e de sua identidade

cultural permitiu aos sujeitos Surdos os meios de desenvolvimento de seu potencial (Strobel, 2006, p. 246).

Em 2006, como apresenta Strobel, os Surdos sofriam com a falta de acesso à sua língua, e esse processo persiste até os dias atuais como um desafio a ser vencido pela Comunidade Surda. A língua oral sempre deteve o poder em relação aos privilégios de uso. Por isso, o Direito Linguístico de acesso à língua de sinais foi negado, forçando o Surdo a adotar a língua oralizada. Somente com a disseminação da língua de sinais e da Cultura Surda é que os alunos terão maior acesso ao desenvolvimento acadêmico na Educação Básica e nos demais níveis educacionais.

“Então, os alunos Surdos (que antes eram excluídos) estão agora sendo destituídos do direito de sua língua, na inclusão em escolas de ouvintes” (Strobel, 2006, p. 247). A exclusão do aluno Surdo persiste, pois, antes, eram excluídos de todos os espaços sociais. Hoje, são “incluídos” nas escolas, mas são desencorajados a usar sua língua, sendo destituídos daquilo que deveriam receber: aprendizagem, interação social e respeito. A pesquisadora continua com seu questionamento e indaga:

Mas isto está sendo feito corretamente? Isto é o ideal? Realmente significa a ‘inclusão’ para os Surdos? Apesar da proposta inclusiva ser uma coisa maravilhosa ‘no papel’, ainda estamos bem distantes do que realmente seria a inclusão. A realidade brasileira é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito Surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com Surdos (Strobel, 2006, p. 247).

A proposta inclusiva para os Surdos é "perfeita" na legislação, porém, não é praticada da mesma forma. A autora destaca, em 2006, essa fragilidade, e esse diagnóstico permanece quase o mesmo, já que os direitos ainda não são efetivados socialmente e, principalmente, nas escolas. O Surdo brasileiro é inserido na escola com um objetivo, mas sem o devido amparo por parte do governo. A baixa qualificação de professores, gestores e demais profissionais da educação em relação à surdez é um dos maiores sinais de que essa "inclusão" está sendo executada de forma ineficaz: “Vemos muitos sujeitos Surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever sequer um bilhete” (Strobel, 2006, p. 247).

A forma de taxar o Surdo é histórica. Os sujeitos Surdos ainda não conseguem acessar a sociedade da mesma forma que um ouvinte, e há um motivo.

Em toda a história da humanidade os estereótipos que se referem ao povo Surdo demonstram o domínio do ouvintismo, relativo a qualquer situação relacionada à vida social e educacional dos sujeitos Surdos. Embora não sejam poucos estes registros de dominação, frente ao povo Surdo, vemos que historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de Surdos (Strobel, 2006, p. 247).

O domínio do povo ouvinte sempre foi uma assimétrica briga por poder e não por inclusão. Por ter o poder social em sua posse, a comunidade ouvinte decide a forma como os Surdos devem viver, sendo, de forma evidente, uma relação desnivelada, em que os ouvintes observam os Surdos, acham que alguma solução é magnífica e a colocam em prática sem respeitar o direito de opinião do povo que será afetado diretamente por essa decisão. Um fato a ser acrescentado é que os Surdos são vistos como seres incapazes, o que faz a comunidade ouvinte tratar a Comunidade Surda como se ela não pudesse decidir por si só o que é melhor, evidenciando o consequente desnível entre o desenvolvimento acadêmico de Surdos e ouvintes. Quadros (2019) pesquisa e dispõe sobre a persistência de casos em que os Surdos são vistos como seres incapazes, fato que prova a não mudança dessa imagem da Comunidade Surda.

Esta seção teve o fito de apresentar uma discussão sobre os Surdos, os direitos negados e suas consequências para a vida dos Surdos. Para que isso fosse possível, foram escolhidos autores Surdos a fim de que eles pudessem ter centralidade neste trabalho. As apresentações e conversas realizadas foram feitas para que a comunidade ouvinte observe a função relevante que detém na sociedade, o cuidado preciso com as decisões e o respeito aos sinais do Surdo. A manifestação da Comunidade Surda como protagonista muda a história de sua comunidade e de todas as que estão ao seu redor. Desse modo, o Direito Linguístico tem uma função cara para toda a sociedade: a função de fazer com que as pessoas sejam respeitadas pela sua língua e que possam se manifestar a partir do ato mais humano que existe: o ato de se comunicar por meio de sua língua materna.

A próxima seção apresentará o procedimento metodológico e analítico para alcançar os resultados desta pesquisa. Assim, segue a disposição referente à organização de todo o *corpus* documental a ser exposto ao longo das próximas páginas.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E GERAÇÃO DE *CORPUS*

Nesta seção, são apresentadas as abordagens metodológicas utilizadas, desde a geração até a análise do *corpus* desta pesquisa. Inicialmente, são expostos os objetivos da pesquisa; em seguida, é realizada a caracterização do objeto de estudo, abordando o que foi trabalhado, sua relevância e importância.

Posteriormente, descreve-se a constituição do *corpus* a ser analisado, detalhando o procedimento metodológico utilizado, com ênfase nos textos teóricos fundamentais que embasam tanto este trabalho quanto a análise da efetivação dos parâmetros legais e políticos nos documentos selecionados. Esses documentos tratam da garantia do acesso dos alunos Surdos à educação bilíngue nos estados do Nordeste brasileiro.

Bauer e Gaskell (2008) discutem a importância crucial da construção do *corpus* em uma pesquisa, destacando que toda pesquisa social prática envolve a seleção e a triagem de evidências, que fundamentam a justificativa e a análise dos materiais. Esse processo possibilita a “investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica” (Bauer e Gaskell, 2008, p. 39). Assim, o *corpus* de uma pesquisa pode ser compreendido como o “corpo” do texto, que dá sustentação à investigação.

Nesse contexto, foram selecionados documentos específicos, como leis, diretrizes, planos e currículos, para constituir o *corpus* desta pesquisa. A construção e a escolha do material analisado exigiram a consulta a fontes confiáveis e o apoio de pesquisadores experientes e especialistas na área, assegurando que os resultados fossem tão precisos quanto possível, mesmo em análises de caráter mais subjetivo, como ocorre frequentemente em estudos da área de Literatura.

4.1 Delineamento dos Objetivos da Pesquisa

Apresentam-se, nesta seção, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Para este trabalho, foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

- discutir a efetividade dos direitos linguísticos para promoção da educação inclusiva de Surdos no Ensino Médio, por meio da análise de documentos legais dos estados do Nordeste brasileiro.

Objetivos específicos:

- a) analisar os documentos legais que garantem a inclusão e acessibilidade dos Surdos no Ensino Médio, por meio da legislação vigente no Brasil;
- b) identificar de que forma os direitos linguísticos que estão assegurados nos documentos legais para a educação dos alunos Surdos no contexto do Ensino Médio são efetivados;
- c) discutir como as políticas linguísticas para alunos Surdos se apresentam nos estados do Nordeste brasileiro em relação ao Ensino Médio.

4.2 Sistematização, Procedimentos Metodológicos e Analíticos

De acordo com Gil (2009), a pesquisa bibliográfica baseia-se na análise e síntese das contribuições de diversos autores sobre um tema específico. Por essa razão, foi a abordagem escolhida para fundamentar o desenvolvimento desta pesquisa. Esse tipo de investigação é essencial para a construção de um referencial teórico robusto, proporcionando uma compreensão ampla e aprofundada do assunto. A pesquisa bibliográfica permite identificar lacunas na literatura existente, além de oferecer uma base sólida para a formulação de hipóteses e o desenvolvimento da discussão.

Também foi utilizada a pesquisa documental, que, conforme Nunes (2021), caracteriza-se pelo estudo e análise de documentos. Essa abordagem abrange uma ampla variedade de materiais que servem como base para a investigação, incluindo arquivos públicos e privados, documentos oficiais e jurídicos, publicações parlamentares, fontes estatísticas e outros registros, como iconografias, contratos, cartas, diários e cadernos. A pesquisa documental utiliza esses materiais como referência para embasar a construção do conhecimento sobre o tema estudado, permitindo uma compreensão aprofundada e contextualizada dos aspectos abordados.

Além das abordagens bibliográfica e documental, adotou-se uma metodologia qualitativa-interpretativista. Segundo Nunes (2021), a pesquisa qualitativa é particularmente eficaz para compreender as nuances e complexidades de fenômenos sociais e educacionais, como os direitos linguísticos e a Educação de Surdos. A combinação entre pesquisa

documental, bibliográfica e a abordagem qualitativa possibilita uma análise teórica fundamentada e uma interpretação crítica das práticas e políticas estudadas, contribuindo para um entendimento holístico e aprofundado do tema.

Por fim, foi adotada a Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1977) como um método de pesquisa qualitativa voltado à interpretação e descrição de mensagens presentes em diferentes formas de comunicação, como textos, imagens, áudios e vídeos. Esse método é amplamente utilizado em campos como Ciências Sociais, Educação, Comunicação e Linguística, com o objetivo de identificar padrões, significados e características em dados não estruturados, proporcionando uma compreensão mais profunda do material analisado. As etapas da análise estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 2 — Características e ações desenvolvidas.

Fase	Principais características	Ações desenvolvidas
Pré-Análise	É a fase de organização propriamente dita.	- Delimitação dos termos-chave para seleção dos documentos; - Organização dos documentos; - Triagem dos 17 (dezessete) documentos a serem analisados - <i>Corpus</i>
Exploração do Material	É a fase que coloca em prática as decisões tomadas na fase anterior.	- Escolha da Análise Quantitativa; - Escolha da Análise Qualitativa; - Escolha da Análise Crítica das Políticas Públicas; - Identificação e análise efetiva do <i>Corpus</i>; - Elaboração dos quadros e descrição do que foi analisado.
Tratamento dos Resultados	É a fase em que se dá significado aos resultados interpretando-os e propondo inferências.	- Discussão dos resultados; - Criticidade analítica.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Bardin (2011)

O Quadro 2 (dois) apresenta os passos seguidos para desenvolver a análise desta pesquisa, fundamentada em Bardin (2011), organizados em três etapas principais. Na pré-análise, correspondente à fase de organização, foram delimitados os termos-chave para a seleção, organização e triagem dos 17 (dezessete) documentos analisados. Na exploração do

material, que é a execução prática das decisões tomadas na pré-análise, foram realizadas as análises quantitativa, qualitativa e crítica das políticas públicas, além da identificação, análise detalhada e elaboração de quadros descritivos. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, os achados foram interpretados, discutidos e organizados, com a proposição de inferências e a aplicação de uma abordagem crítica e analítica para a construção das conclusões.

No guarda-chuva metodológico deste estudo, foi incluído também o método de pesquisa quantitativo, que possibilitou o desenvolvimento da Análise Quantitativa, na qual foram mensuradas as repetições dos termos relacionados à surdez. Sob tal perspectiva, utilizamos a definição de Nunes (2021, p. 13), que descreve a pesquisa quantitativa como “aquela na qual prevalece a análise de dados numéricos, quantificáveis, e na qual as opiniões e informações são passíveis de quantificação”.

Com base nos métodos selecionados, definimos os procedimentos adotados. A primeira etapa do estudo consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, realizada por meio de pesquisa, leitura e análise de trabalhos científicos, como livros, artigos, dissertações e teses sobre políticas e direitos linguísticos, Educação de Surdos, educação especial, minorias linguísticas e Linguística Aplicada, além da legislação nacional e internacional relacionada a essas temáticas. Essa revisão inicial possibilitou a construção de um embasamento teórico-científico sólido para os conteúdos abordados nesta dissertação.

A partir dos estudos teóricos, aprofundamos o conhecimento sobre as temáticas centrais da pesquisa, o que orientou as buscas para a composição do *corpus*. Definimos, então, termos-chave que direcionaram as buscas por documentos na plataforma Google, restringindo-as a sites oficiais dos nove estados do Nordeste do Brasil. Essa decisão metodológica teve como justificativa o delineamento de um *corpus* viável, garantindo que fosse possível conduzir os procedimentos de análise e concluir a dissertação dentro do prazo estabelecido.

Por fim, apresentamos o Quadro 3 (três), que reúne os termos-chave utilizados para a seleção do *corpus* da pesquisa. Esses termos foram definidos com o objetivo de sistematizar o processo de triagem dos materiais analisados, assegurando a relevância e a consistência do estudo.

Quadro 3 — Disposição dos termos-chave para seleção do *corpus*.

Número	Termos-chave de busca para seleção
1	Surdo;
2	Educação de Surdos;
3	Libras;
4	Língua Brasileira de Sinais;
5	Línguas de sinais;
6	Educação especial;
7	Educação inclusiva;
8	Inclusão;
9	Bilinguismo;
10	Educação bilíngue para Surdos;
11	Aluno Surdo/deficiente auditivo.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Pesquisamos cada estado do Nordeste de forma particular, buscando leis, decretos, diretrizes, currículos, planos e outros materiais que apresentassem disposições relacionadas aos temas de interesse, mesmo que de maneira mínima. A seleção do *corpus* concentrou-se, inicialmente, em textos legais e documentais de cada estado.

Foram encontrados cerca de 30 (trinta) documentos. Contudo, seguindo o critério de relevância e a busca específica pela abordagem do tema sobre surdez e direitos linguísticos, selecionamos 17 (dezessete) documentos. Na próxima seção, esses documentos serão apresentados em quadros, organizados conforme a natureza de cada um.

Destacamos que o *corpus* é de natureza documental, em conformidade com a caracterização da pesquisa. Isso significa que o estudo foi, de fato, fundamentado nos documentos encontrados (leis, planos, diretrizes, entre outros).

Para o procedimento de análise, utilizamos três abordagens:

1. Análise Quantitativa — Delineada com o propósito de entender a presença (e repetições) de termos relacionados à surdez, focando na intensidade de citações terminológicas em contextos semânticos, incluindo o uso de sinônimos;

2. **Análise Qualitativa** — Apresentada para possibilitar a compreensão das nuances e complexidades nos textos do *corpus*. E teve como foco a análise sistemática e objetiva do conteúdo por meio da verificação de normativas que asseguram o direito à educação inclusiva e acessível;
3. **Análise Crítica das Políticas Públicas** — Essa abordagem investigou a aplicabilidade e abrangência das políticas linguísticas e educacionais voltadas para Surdos no contexto escolar. Foi dado enfoque a fatores como o uso da língua de sinais, a abrangência das políticas e sua aplicabilidade prática.

Apresentamos a caracterização do *corpus* na próxima seção.

4.3. Caracterização do *Corpus*

O *corpus* desta pesquisa é composto por 17 (dezessete) documentos legais e de planejamento administrativo dos estados do Nordeste do Brasil, selecionados para analisar como os direitos linguísticos educacionais dos alunos Surdos são apresentados. Em outras palavras, investigou-se se esses direitos estão dispostos de forma efetiva, permitindo que os educandos tenham acesso à educação por meio do modelo bilíngue (Libras/Português).

O *corpus* é constituído por documentos obtidos nos nove estados do Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Para facilitar a análise, a apresentação dos estados está organizada em ordem alfabética, garantindo uma disposição clara e lógica dos documentos.

Vale destacar que, em alguns estados, foram identificadas leis; em outros, diretrizes; e, em outros, ainda, Planos Estaduais de Educação. Assim, os documentos são apresentados conforme sua natureza legal, seguindo os critérios de seleção estabelecidos nesta pesquisa (ver página 89).

Para tornar o acesso mais prático e didático, disponibilizamos os links para consulta integral dos documentos.

Quadro 4 — Resumo das leis de cada estado do Nordeste.

Estado	Documento Legal (leis)		Ano
—	Leis	Disposição	—
Alagoas	1. Lei nº 7.795/2016 ;	Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências.	2016
Bahia	2. Lei nº 13.559/2016 ;	Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.	2016
Ceará	3. Lei nº 16.025/2016 ;	Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024).	2016
Pernambuco	4. Lei nº 15.533/2015 ;	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE.	2015
Rio Grande do Norte	5. Lei nº 10.049/2016 ;	Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências.	2016
Sergipe	6. Lei nº 8.023/2015 .	Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE e dá providências correlatas.	2015

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 4 (quatro) apresenta as leis estaduais que regulamentam os Planos Estaduais de Educação nos estados do Nordeste do Brasil, fundamentais para orientar as políticas educacionais em cada região. Em Alagoas, destaca-se a Lei nº 7.795, enquanto na Bahia, a Lei nº 13.559 estabelece as bases para a implementação e acompanhamento das políticas educacionais. No Ceará, a Lei nº 16.025 serve como guia para ações educativas e metas do sistema educacional, e, em Pernambuco, a Lei nº 15.533 formaliza estratégias e objetivos educacionais. No Rio Grande do Norte, a Lei nº 10.049 orienta as políticas públicas de educação, e, em Sergipe, a Lei nº 8.023 estabelece diretrizes para o desenvolvimento educacional. Essas legislações são instrumentos essenciais para estruturar e implementar os objetivos educacionais em cada estado, assegurando a promoção de uma educação pública de qualidade.

A seguir, apresenta-se o quadro das diretrizes de cada estado do Nordeste.

Quadro 5 — Resumo das diretrizes de cada estado do Nordeste.

Estado	Diretrizes	Texto inicial	Órgão responsável	Ano
Bahia	1. Documento “Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)”;	Políticas de Educação Inclusiva no Estado da Bahia: Diretrizes para Pessoas com Deficiência, Transtornos do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.	Secretaria da Educação do Estado da Bahia	2017
Ceará	2. Diretrizes para o ano letivo de 2022.	A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) publiciza estas Diretrizes para o ano letivo de 2022, com vistas a orientar e alinhar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela rede pública estadual de ensino, auxiliando os estabelecimentos de ensino nesse momento de retomada das atividades presenciais.	Governo do Estado do Ceará	2022

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 5 (cinco) apresenta as duas diretrizes identificadas nesta pesquisa, referentes aos Estados da Bahia e do Ceará. Na Bahia, as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia têm como foco atender pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definindo práticas e políticas para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade. No Ceará, o documento Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 orienta as práticas pedagógicas e administrativas nas escolas do Estado, assegurando a organização e execução eficiente do calendário escolar.

A seguir, são apresentados os planos relacionados.

Quadro 6 — Resumo dos planos de cada estado do Nordeste.

Estado	Currículos	Texto inicial	Data	Órgão responsável
Ceará	1. Plano Estadual de Educação do Ceará;	Dispõe sobre os parâmetros diagnósticos, metas e estratégias.	2015	Governo do Estado do Ceará
Maranhão	2. Plano Estadual de Educação do Maranhão;	Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.	2014	Governo do Estado do Maranhão
Paraíba	3. Plano Estadual de Educação da Paraíba;	Dispõe sobre práticas de inovação tecnológica para a educação.	2019	Governo do Estado da Paraíba
Rio Grande do Norte	4. Plano Estadual de Educação do RG;	Dispõe sobre a Educação Básica: Infantil Fundamental e Média.	2015	Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Sergipe	5. Plano Estadual de Educação de Sergipe.	Dispõe sobre a Educação Básica e as metas.	2015	Governo do Estado de Sergipe

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 6 (seis) apresenta os 5 (cinco) Planos Estaduais de Educação identificados nesta pesquisa. No Ceará, o Plano Estadual de Educação é um documento estratégico que orienta o planejamento e execução de ações educacionais para alcançar os objetivos do setor. No Maranhão, o plano estabelece prioridades e metas educacionais alinhadas às políticas nacionais e às necessidades locais. A Paraíba também dispõe de seu Plano Estadual de Educação, que direciona ações educacionais com metas de curto, médio e longo prazo. No Rio Grande do Norte, o plano define estratégias e metas voltadas ao aprimoramento do sistema educacional, enquanto em Sergipe, o Plano Estadual de Educação serve de base para o desenvolvimento de políticas educacionais, estabelecendo metas a serem atingidas pelo Estado.

Sobre os currículos encontrados foram selecionados dois para composição do *Corpus* e procedimento das análises:

Quadro 7 — Resumo dos currículos de cada estado do Nordeste.

Estado	Currículos	Texto inicial	Data	Órgão responsável
Piauí	1.Currículo Estadual do Piauí;	O Currículo do Piauí que abrange a escolaridade dos estudantes da Educação Infantil e do Fundamental tem como objetivo assegurar o direito aos conhecimentos historicamente acumulados e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral do estudante piauiense.	2022	Governo do Estado do Piauí
Paraíba	2.Proposta Curricular do Ensino Médio;	A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime) Paraíba apresentam a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio das escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano.	2020	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime) Paraíba

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 7 (sete) apresenta os dois currículos selecionados, que abordam a Educação de Surdos e/ou contêm os termos-chave listados no Quadro 3 (três). O currículo da Paraíba inclui um documento que propõe diretrizes para a elaboração e implementação da proposta curricular do Ensino Médio, com foco na inclusão de estudantes surdos. Já no Piauí, foi desenvolvido o Currículo Estadual, que organiza os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, garantindo uma educação coerente e adequada às necessidades dos estudantes, incluindo os surdos.

A seguir, apresenta-se o protocolo da Bahia:

Quadro 8 — Resumo do protocolo de cada estado do Nordeste.

Estado	Protocolo	Texto inicial	Data	Órgão responsável
Bahia	1. Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial.	Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial.	2016	Governo do Estado da Bahia

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 8 (oito) apresenta o protocolo do Estado da Bahia, intitulado “Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial”, criado para orientar o processo de retomada às aulas presenciais com foco na educação especial. Esse documento estabelece medidas de segurança e práticas pedagógicas adequadas, visando garantir um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Sobre planejamento estratégico, apresentamos o documento encontrado no Estado de Sergipe:

Quadro 9 — Resumo do planejamento de cada estado do Nordeste.

Estado	Documento Legal Localizado (Planejamento)	Ano
Sergipe	1. Planejamento Estratégico da SEDUC/2019-2022.	2019

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Em Sergipe, o “Planejamento Estratégico da SEDUC/2019-2022” define as ações e metas para o aprimoramento da qualidade do ensino no Estado durante o período, concluindo a apresentação dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa. A seleção dos documentos foi realizada a partir de sites oficiais dos estados, de forma específica, com a análise de cada estado de maneira individualizada. A busca incluiu leis, currículos, planos e outros materiais que abordam, mesmo que minimamente, os termos-chave listados no Quadro 3 (três). Vale ressaltar que o quadro dos termos-chave não segue uma hierarquia vocabular, sendo sua disposição apresentada apenas para ilustrar como a seleção foi feita.

4.4 Apresentação do *Corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por documentos como, leis, diretrizes e planos estaduais, os quais foram analisados. A seguir, apresentamos o quadro específico, de forma resumida.⁴

Apresentam-se os resumos dos quadros dos anexos com as disposições sobre Libras e Surdez em cada um dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa. O quadro 10 (dez) apresenta o resumo dos trechos de acordo com o documento referente, assim, o texto selecionado foi coletado e resumido para uma melhor clareza do que é apresentado em cada documento.

Quadro 10 — Pontos mais relevantes dos documentos analisados.

Estados	Resumo com Excertos da Legislação Analisada
Alagoas	<u>Lei nº 7.795/2016</u> Educação Bilíngue para Surdos e Deficientes Auditivos (Meta 4.7 constante no Anexo Único): Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos ou mais, em escolas bilíngues e inclusivas. Também inclui a adoção do Sistema Braille para cegos e surdocegos. Ampliação de Equipes de Educação Especial (Meta 4.13 constante no Anexo Único): Garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, e altas habilidades. Isso inclui a oferta de professores especializados, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para cegos e surdocegos, professores de Libras (prioritariamente surdos), professores bilíngues, leitor e transcritor de Braille, e técnicos de orientação e mobilidade para deficientes visuais. Avaliação da Qualidade da Educação Especial (Meta 7.11 constante no Anexo Único): Desenvolver indicadores específicos para avaliar a qualidade da educação especial e da educação bilíngue para surdos, deficientes visuais e intelectuais. Equipes de Profissionais para Educação de Jovens e Adultos (Meta 8.14 constante no Anexo Único): Garantir, nos primeiros quatro anos de vigência do plano, equipes de profissionais da educação para a

⁴O quadro apresenta um resumo dos itens que abrangem o escopo da pesquisa. A expansão da tabela faz parte dos anexos desta dissertação.

	escolarização de jovens e adultos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, e altas habilidades, assegurando a oferta de professores especializados e profissionais de apoio, incluindo intérpretes de Libras e guias-intérpretes. Expansão do Acervo de Obras em Libras e Braille (Meta 16.5 constante no Anexo Único): Expandir programas de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literárias e de dicionários, incluindo materiais em Libras e Braille, para serem disponibilizados aos professores da rede pública de educação básica.
Bahia	<u>Lei nº 13.559/2016</u> Educação Bilíngue na Educação Infantil (Meta 1.17 constante no Anexo Único): Estimular o acesso à Educação Infantil para crianças com deficiência, incluindo crianças surdas, assegurando a educação bilíngue (Libras e português). Educação Bilíngue para Surdos (Meta 4.7 constante no Anexo Único): Promoção da educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos em escolas bilíngues e inclusivas. Ampliação das Equipes de Educação Especial (Meta 4.12 constante no Anexo Único): Estruturar e expandir equipes de profissionais da educação, incluindo intérpretes e professores de Libras, para atender a demanda de estudantes com deficiência, incluindo surdos. Indicadores de Qualidade na Educação Bilíngue (Meta 4.18 constante no Anexo Único): Desenvolvimento de indicadores específicos para avaliar a qualidade da educação bilíngue para surdos, com a participação dos Conselhos de Educação. Alfabetização Bilíngue (Meta 5.7 constante no Anexo Único): Apoiar a alfabetização bilíngue de crianças surdas, respeitando suas necessidades e tempos de aprendizagem. Formação de Professores (Meta 16.4 constante no Anexo Único): Oferecer cursos de pós-graduação para a formação de professores de Libras e de português escrito como segunda língua para surdos, desde a alfabetização até os anos iniciais da Educação Básica. <u>Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017)</u> Início da Educação Especial no Brasil: As primeiras iniciativas educacionais para pessoas com deficiência surgiram no Brasil ainda no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1856), ambos no Rio de Janeiro.

	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961): A LDB estabeleceu o direito à educação para "excepcionais", mas, na prática, a Secretaria de Educação ainda enfrentava dificuldades em implementar um serviço especializado para pessoas com deficiência. Primeira Escola para Surdos na Bahia (1959-1962): Sob a administração de Wilson Lins, foi criada a primeira escola especializada para surdos na Bahia, baseada no modelo americano de comitês, organizando grupos de especialistas. Expansão da Educação Especial (1975): A criação da Seção de Educação de Excepcionais na Bahia resultou no aumento de atendimentos especializados para surdos e outras deficiências, com a criação de classes especiais e serviços itinerantes. Práticas Pedagógicas Específicas: Recomenda-se que as salas de aula de alunos surdos ofereçam mesas de apoio e iluminação adequada para facilitar a comunicação visual. Em casos em que se apague a luz, um ponto de luz deve iluminar o intérprete para garantir a compreensão do aluno surdo. Educação Bilíngue e Pedagogia Surda: As classes bilíngues devem utilizar a Libras como língua de instrução (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). O profissional surdo atua como educador, sendo uma referência cultural para os alunos. Decreto 5.626/2005: Define pessoa surda como aquela que, devido à perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, utilizando a Libras para comunicação e expressão cultural. Reconhecimento da Visão como Base para a Experiência Surda: A privação auditiva molda a experiência do mundo do surdo, enfatizando a importância de abordagens visuais em sua formação e interação. <u>Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial (2016)</u> Língua de Instrução: A escolarização dos alunos surdos deve adotar a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Para respeitar a singularidade linguística do estudante surdo, deve-se garantir a Libras para instrução e o uso da Língua Portuguesa, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita como uma língua adicional. Mediadores e Recursos de Acessibilidade: As atividades devem ser acompanhadas por tradutores-intérpretes ou vídeos com traduções em Libras. Professores devem relacionar imagem/palavra/sinal/significado para
--	---

	facilitar a compreensão dos alunos surdos. Para alunos surdos com múltiplas deficiências, é essencial a presença de um guia-intérprete ou um professor de apoio individualizado para orientar de forma presencial ou remota. Pedagogia Visual e Métodos de Ensino: Recomenda-se o uso da Pedagogia Visual, que inclua recursos visuais como imagens contextualizadas, textos gráficos, ícones, vídeos em Libras, e hiperlinks que ajudem na compreensão. A interação com pessoas fluentes em Libras é fundamental, pois ela possibilita que os estudantes surdos desenvolvam habilidades linguísticas e compreendam melhor o mundo ao seu redor. Atividades e Materiais Didáticos: É recomendável a criação de atividades virtuais e impressas com letras e símbolos grandes e coloridos, e também com sinalização em Libras. Para os alunos com deficiência auditiva, devem ser disponibilizados vídeos com legendas em português; para surdos, vídeos com intérpretes de Libras. Cuidados com Segurança: O uso de máscaras por estudantes e professores é obrigatório durante a permanência na escola para a entrega de atividades impressas, sendo necessário trocá-las em intervalos regulares conforme orientação de especialistas.
Ceará	<u>Lei nº 16.025, de 30.05.16</u> Educação Bilíngue para Surdos e Deficientes Auditivos (Meta 4.8 constante no Anexo Único): Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 4 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues, além do uso do Sistema Braille para cegos e surdocegos. Ampliação de Acervo em Libras e Braille (Meta 16.10 constante no Anexo Único): Expandir programas de acervo de materiais didáticos, literatura, dicionários e bens culturais, incluindo obras em Libras e Braille, para professores da rede pública, visando a valorização do conhecimento e da cultura. Alfabetização Bilíngue (Meta 5.8 constante no Anexo Único): Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, com foco na alfabetização bilíngue de surdos, sem limites de tempo para o processo de aprendizado. Cooperação Técnica e Educacional (Meta 1.12 constante no Anexo Único): Promover a cooperação entre municípios e União para a oferta de atendimento educacional especializado, assegurando educação bilíngue para crianças surdas e educação em Braille para cegos, além de integrar a

	educação especial a outras modalidades de ensino. <u>Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 (2022)</u> Instituição e Administração: O Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) é mantido pelo Governo do Estado do Ceará e administrado pela Secretaria de Educação (Seduc). É a única instituição pública do Ceará destinada exclusivamente à educação de pessoas surdas. Público e Serviços Oferecidos: O ICES atende estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo alunos que possuem outras necessidades, como deficiências motoras, comprometimentos mentais e problemas de visão. Currículo e Aulas de Libras: A matriz curricular segue o ensino regular da rede estadual, com a inclusão da disciplina de Libras, ministrada por professores surdos em todas as turmas, com uma carga horária semanal de 2 horas. Apoio Educacional Especializado: O ICES promove apoio educacional especializado para estudantes surdos e oferece suporte adicional para aqueles com outras deficiências. Para alunos com deficiência inseridos em salas de aula comuns, o Estado garante o serviço de Profissionais de Apoio Escolar, como cuidadores para necessidades motoras e de higienização, e intérpretes de Libras para os alunos surdos, mediante solicitação e comprovação das necessidades. <u>Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará (2015)</u> Educação Bilíngue para Surdos e Deficientes Auditivos (4 a 17 anos): O plano garante a educação bilíngue para estudantes surdos, oferecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa oferta ocorre em escolas e classes bilíngues, bem como em classes comuns do ensino regular. Para cegos e surdos-cegos, também se prevê a inclusão do Sistema Braille em todos os níveis e modalidades de ensino. Apoio aos Municípios para Atendimento Educacional Especializado: O Estado oferece cooperação técnica para apoiar os municípios na implementação de atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso inclui assegurar a educação bilíngue para crianças surdas e a integração da educação especial como uma área transversal.
Maranhão	<u>Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014)</u> Formação Continuada para Docentes: O plano assegura recursos

	financeiros para cursos de formação continuada aos professores das 19 Unidades Regionais de Educação. Os cursos cobrem áreas como Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Libras como Disciplina nas Escolas: Estabelecer a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina nas escolas de educação básica, em conformidade com o Decreto nº 5.626/05. Intérprete de Libras em Escolas: Garantir a presença de intérpretes de Libras em todas as escolas que matriculem alunos surdos, assegurando acessibilidade e apoio na comunicação durante o processo de ensino-aprendizagem.
Paraíba	<u>Plano Estadual de Educação da Paraíba (2019)</u> O Plano Estadual de Educação da Paraíba não inclui menções específicas ao estudante surdo, à Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou à educação bilíngue. Essa ausência pode representar uma lacuna em termos de políticas de inclusão, já que a oferta de recursos e suporte específicos para surdos é essencial para promover o acesso à educação em condições de igualdade. <u>Proposta Curricular do Ensino Médio - Paraíba (2020)</u> Experiência Musical e Surdez: A proposta curricular reconhece que o contato com a música é algo presente desde o útero e que é essencial para a experiência humana. Enfatiza que, embora de maneira distinta, pessoas com deficiência auditiva também têm acesso a essas vibrações sonoras e podem desenvolver suas percepções (p. 182). Competências Gerais na Educação Básica: Química (2ª e 3ª Série): Propõe que os alunos utilizem diversas linguagens, incluindo Libras, como forma de comunicação verbal e visual-motora para compartilhar ideias e experiências de forma acessível, favorecendo o entendimento mútuo (p. 691, 694). História (1ª Série): Incentiva o uso de Libras, entre outras linguagens multimodais, para que os alunos possam se expressar e compreenderem-se mutuamente em contextos de interação social (p. 646). Geografia (1ª a 3ª Série): Orienta o uso de várias linguagens (verbal, visual, artística, científica, etc.), incluindo Libras, para facilitar a troca de informações e o desenvolvimento de sentidos compartilhados em interações educativas (p. 659, 663, 669).
Pernambuco	<u>Lei nº 15.533, de 23/06/2015</u>

	Fortalecimento da Educação Inclusiva (Meta 4.1 constante no Anexo Único): Fortalecer a educação inclusiva em colaboração com os entes federados, garantindo acessibilidade no espaço escolar por meio de mobiliário, equipamentos, transporte escolar, e uso de Libras, Braille, comunicação suplementar alternativa, materiais didáticos apropriados, e oferta de educação bilíngue em Língua Portuguesa e Libras. Ampliação de Equipes de Educação Especial (Metas 4.11 e 15.12 constante no Anexo Único): Garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades. Isso inclui a oferta de professores de atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, e professores de Libras e Braille.
Piauí	<u>Currículo do Estado do Piauí (2022)</u> Competências da BNCC: A ênfase é dada ao uso de múltiplas linguagens (oral, escrita, verbo-visual como Libras, corporal, artística, etc.) como meios para compartilhar informações, experiências e sentimentos, promovendo o entendimento mútuo entre os alunos (p. 48). Diversidade Cultural e Inclusão: O currículo valoriza a pluralidade das crianças piauienses, reconhecendo que elas se diferenciam por características étnicas, culturais e sociais. Menciona explicitamente que tanto Surdos quanto ouvintes, indígenas, quilombolas e outros grupos têm o direito de acesso à educação. Este reconhecimento reforça a importância de uma abordagem inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes, considerando suas diversas origens e contextos de vida.
Rio Grande do Norte	<u>Lei nº 10.049, de 27/01/2016</u> Qualificação e Apoio às Equipes de Educação Especial (Meta 8 constante no Anexo Único): Apoiar e garantir equipes de profissionais qualificados para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, incluindo professores especializados, pessoal de apoio, tradutores/intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, e professores de Libras. Fortalecimento da Formação de Professores (Meta 9 constante no Anexo Único): Fortalecer a formação dos professores da educação básica, assegurando acesso a materiais didáticos e paradidáticos, e a obras culturais, incluindo recursos em Libras e Braille, em formato digital. Formação Específica de Professores (Meta 10 constante no Anexo Único): Garantir que, até 2020, 100% dos professores da educação básica

e especial, incluindo áreas como Libras, EJA e educação indígena, tenham formação específica em nível superior.

Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior (3): Garantir acessibilidade e mobilidade em instituições de educação superior públicas, por meio de adequações arquitetônicas, transporte acessível, materiais didáticos apropriados, tecnologia assistiva e intérpretes de Libras.

Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (Meta 3 constante no Anexo Único): Assegurar serviços de apoio pedagógico especializado nas redes escolares estaduais e municipais, incluindo professores de atendimento educacional especializado, itinerantes, hospitalares, domiciliares, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, e guias-intérpretes para surdocegos.

Implantação de Cargos Específicos (Meta 14 constante no Anexo Único): Implantar cargos no sistema estadual de ensino para instrutores de intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, tradutores, revisores de Braille, e professores de apoio, dentro de dois anos a partir da vigência do plano.

Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015)

Serviços de Apoio Especializado: Prevê a contratação de profissionais de apoio especializados (temporários) para atender alunos com deficiência e transtornos de desenvolvimento. Inclui intérpretes e instrutores de Libras qualificados para apoiar alunos com deficiência auditiva/surdez, conforme as leis federais e estaduais.

Formação e Capacitação dos Educadores: Destaca a importância de formação continuada e inclusiva para educadores, equipe gestora e funcionários, com foco em atender as necessidades específicas dos estudantes. Prevê uma formação colaborativa e continuada, com a inclusão de professores bilíngues, intérpretes de Libras, tradutores de Braille e outros profissionais de apoio.

Salas de Recursos e Acessibilidade: As escolas estaduais devem implantar salas de recursos multifuncionais para apoiar a inclusão e garantir acessibilidade em 55% das escolas já contempladas. Inclui melhorias de infraestrutura para apoio intersetorial (saúde, assistência social, transporte escolar acessível).

Serviços para Inclusão Escolar: A rede escolar deve disponibilizar profissionais como intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de Libras, e professores de português como segunda língua para surdos, além de outros especialistas em apoio educacional.

	Educação Superior Inclusiva: Assegura condições de acessibilidade e mobilidade nas instituições de educação superior públicas, incluindo adaptação arquitetônica, transporte acessível, materiais didáticos adaptados e intérpretes de Libras. Qualificação de Equipes de Educação: Garante formação e apoio a equipes para atender às necessidades de alunos com deficiência, incluindo intérpretes de Libras, guias-intérpretes e professores de Libras. Formação Específica de Professores até 2020: Estabelece uma meta para que todos os professores das áreas de educação básica, incluindo educação especial e Libras, obtenham formação superior específica em suas áreas de atuação. Acervo de Obras Didáticas e Culturais: Prevê a composição de um acervo de obras didáticas e paradidáticas, além de acesso a materiais culturais em Libras, Braille e formatos digitais, para a rede pública de educação básica.
Sergipe	<u>Lei nº 8.025, de 04/09/2015</u> Educação Bilíngue para Surdos e Deficientes Auditivos (Meta 4.7 constante no Anexo Único): Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos, em escolas bilíngues e inclusivas, além da adoção do Sistema Braille para cegos e surdocegos. Ampliação e Apoio às Equipes de Educação Especial (Meta 4.12 constante no Anexo Único): Assegurar e apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação, incluindo professores especializados, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores bilíngues e com conhecimento em Braille. Parcerias para Formação de Intérpretes de Libras (Meta 15.15 constante no Anexo Único): Firmar parcerias com instituições de ensino superior para promover a formação de tradutores e intérpretes de Libras, em conformidade com o Decreto 5626/2005. Expansão de Acervo em Libras e Braille (Meta 16.2 constante no Anexo Único): Colaborar na expansão de acervos de obras didáticas, paradidáticas, literárias e dicionários, incluindo materiais em Libras e Braille, para professores da rede pública de educação básica. Formação Continuada em Libras e Braille (Meta 16.7 constante no Anexo Único): Promover a formação continuada de docentes e profissionais da educação em Libras, Braille e outros idiomas, em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES), desde o primeiro

	ano de vigência do plano. Criação de Núcleos para Prática Continuada (Meta 16.12 constante no Anexo Único): Criar núcleos para a prática continuada de Libras e do sistema Braille, visando a manutenção das habilidades adquiridas pelos professores. <u>Plano Estratégico do Governo de Sergipe (2019)</u> Educação Bilíngue: Compromisso com a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e Português escrito como segunda língua para alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, tanto em escolas e classes bilíngues quanto em escolas inclusivas. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Proposto como um serviço da educação especial voltado para a organização de recursos pedagógicos que eliminem barreiras e garantam a plena participação dos alunos, o AEE deve incluir o ensino de Libras e de Português como segunda língua para surdos, além do uso de Braille, recursos de tecnologia assistiva e outras adaptações. Quantidade de Intérpretes de Libras: A rede pública do Estado conta com o maior número de tradutores e intérpretes de Libras, mas o quantitativo ainda é insuficiente para atender toda a rede, destacando a necessidade de ampliar a formação e contratação desses profissionais. Formação Continuada de Professores: O plano enfatiza a formação continuada de docentes para apoiar alunos com necessidades educacionais específicas, incluindo alta habilidade e superdotação, com prioridade para garantir tradutores de Libras em todas as unidades escolares que atendem alunos com surdez. Ampliação de Equipes de Apoio: Reforça a importância de aumentar as equipes de apoio, incluindo professores de AEE, intérpretes e guias-intérpretes para surdo-cegos, e professores de Libras, preferencialmente surdos, para uma melhor inclusão. Acervo de Materiais Culturais e Didáticos: Prevê a expansão de um programa de acervo de obras didáticas e culturais em Libras e Braille para professores da rede pública, favorecendo a inclusão e a valorização cultural dos alunos. Parceria para Formação em Libras e Braille: O plano propõe formação continuada em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) para capacitar docentes em Libras, Braille e outras áreas, a partir do primeiro ano de vigência do plano.
--	---

	<u>Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe (2019)</u> Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
--	---

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro de número 10 (dez) apresenta uma descrição resumida dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, facilitando sua discussão e análise, e atendendo de forma didática às necessidades das análises. A partir de uma leitura analítica, observou-se a natureza e a finalidade de cada texto, bem como a abordagem dada à temática dos Surdos no planejamento educacional de cada estado. Os resumos dos documentos foram baseados nos textos originais, disponibilizados integralmente nos anexos.

A análise envolveu a revisão minuciosa de documentos relacionados à educação estadual do Nordeste, considerando as políticas linguísticas (Calvet, 2007), a Linguística Aplicada, a Justiça Social e os direitos à educação bilíngue para Surdos (Quadros, 1997). A pesquisa levou em conta as representações do Surdo no sistema educacional brasileiro e a inclusão de direitos linguísticos nos documentos selecionados.

Além disso, os documentos foram analisados por meio de uma leitura reflexiva e interpretativa, conforme Souza (2020), buscando aprofundar a compreensão e identificar as ideias principais e secundárias. Essa análise crítica refletiu sobre como a legislação e os documentos educacionais abordam a valorização da Cultura Surda, focando na promoção do acesso à Educação Bilíngue e no uso da língua de sinais.

A discussão centrou-se na implementação das Políticas Linguísticas e dos direitos linguísticos no contexto educacional do Ensino Médio, avaliando a efetividade das legislações brasileiras na promoção do ensino da língua de sinais, tanto como primeira língua para estudantes Surdos quanto como segunda língua para ouvintes. A observação crítica foi essencial para alcançar o objetivo geral do estudo, que consistiu em discutir a efetividade dos direitos linguísticos para a educação inclusiva de Surdos no Ensino Médio, com base na análise dos documentos legais dos estados do Nordeste.

Seguindo essa linha, a análise do *corpus* será realizada na próxima seção, em consonância com os objetivos e as bases teóricas estabelecidas.

5 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção visa apresentar a análise documental e de conteúdo, oferecendo uma abordagem detalhada de cada documento. O intuito é proporcionar uma compreensão de como cada estado da região Nordeste do Brasil aborda as questões legais e administrativas relacionadas à educação, bem como à garantia dos direitos linguísticos dos alunos Surdos no Ensino Médio da Rede Estadual. Com isso, apresentamos e discutimos os resultados de maneira específica, focalizando a singularidade de cada estado, a fim de atingir os objetivos desta pesquisa. Assim, buscamos contribuir de maneira significativa para os estudos sobre surdez no Brasil, com ênfase específica no Ensino Médio da região Nordeste.

A seguir, apresentamos as análises: Análise Quantitativa; Análise Qualitativa e Análise Crítica das Políticas Públicas.

5.1 Análise Quantitativa

Esta subseção tem por função apresentar a Análise Quantitativa — Constatação da presença (e repetições) dos termos relacionados à surdez com foco na intensidade de citações terminológicas em contextos semânticos, por meio da observação do uso de sinônimos.

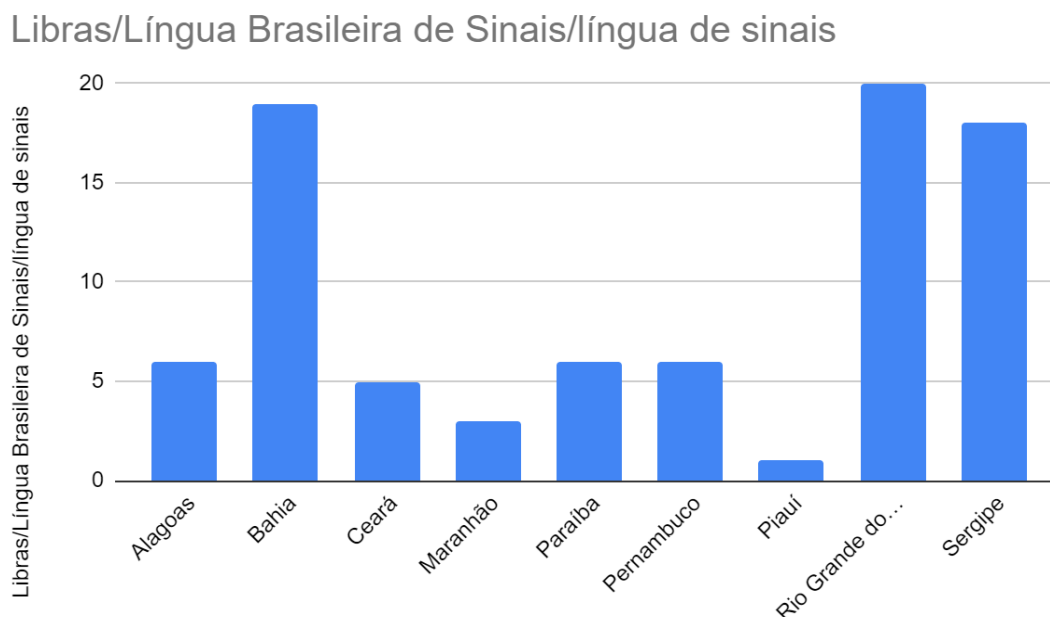
Organizamos os termos-chave em 4 (quatro) rols, cada um tem uma combinação dos termos que se relacionam semanticamente.

- Libras/Língua Brasileira de Sinais/língua de sinais **(1)**;
- Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo **(2)**;
- Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos **(3)**;
- Inclusão/bilinguismo **(4)**.

Os termos apresentados são os do Quadro 3 (três) e foram agrupados de acordo com proximidade terminológica para melhor visualização nos gráficos a seguir. Todas as citações referidas no Quadro 10 (dez) e nos gráficos estão nos anexos para consulta mais detalhada. Os termos escolhidos buscam analisar, de forma quantitativa, como os estados dissertam sobre os Surdos, sua língua e seus direitos. Leva-se em consideração que os gráficos apresentam apenas a questão quantitativa do *corpus*, no entanto, detalhar-se em texto a análise textual.

Pois é interessante observar as duas esferas para que a análise e os resultados apresentados estejam nítidos ao longo do texto.

Gráfico 1 — Representação do quantitativo de citações relacionadas à Libras e termos correlatos (Rol 1).



Fonte: elaborado pelo próprio autor

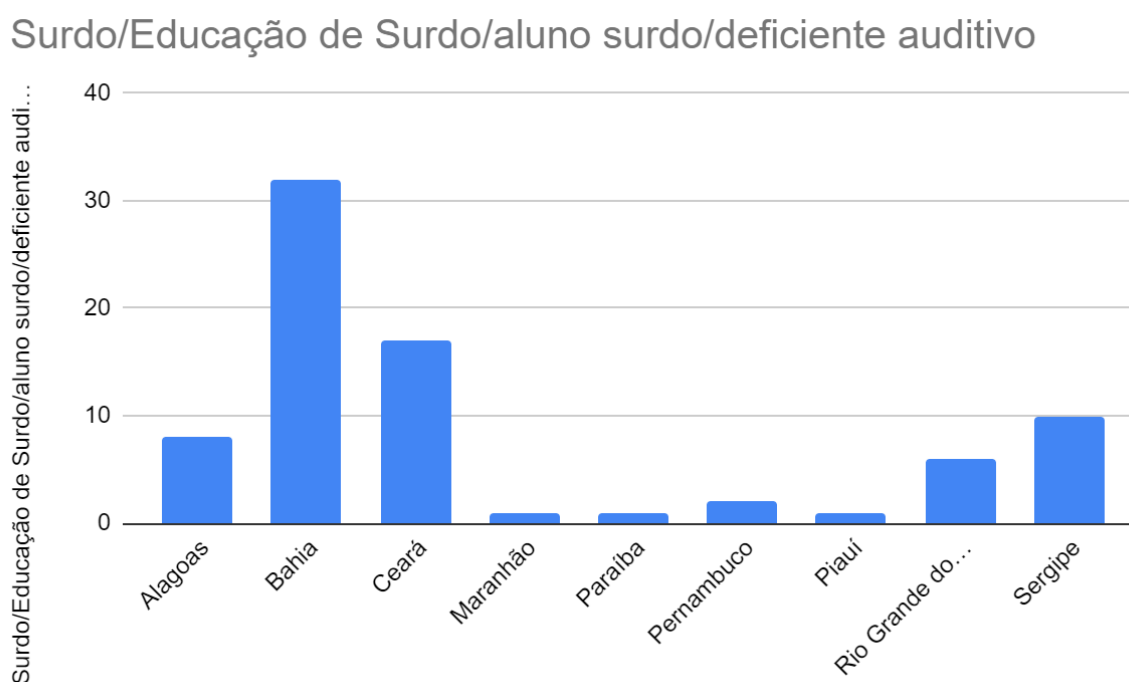
O Gráfico de número 1 (um) representa as citações, ou seja, a escrita do termo “Libras” e similares ao longo dos textos analisados nesta pesquisa. Os dados são apresentados dessa forma para que haja a noção de como os estados apresentam a língua dos Surdos. Destaca-se que foram utilizados termos como Libras, Língua Brasileira de Sinais e línguas de sinais que estivessem no corpo do texto representando o grupo de alunos Surdos no Ensino Médio de cada estado.

Diante disso, o primeiro gráfico representa a produção quantitativa dos termos, há, como resultado para essa esfera terminológica a representação numérica a seguir: Alagoas = 6 (seis) repetições; Bahia = 19 (dezenove); Ceará = 5 (cinco); Maranhão = 3 (três); Paraíba = 6 (seis); Pernambuco = 6 (seis); Piauí = 1 (uma); Rio Grande do Norte = 20 (vinte) e Sergipe = 18 (dezoito). Com isso, constata-se que, como é apresentado no Gráfico 1, Rio Grande do

Norte apresenta o maior índice de terminologias voltadas para a palavra-chave “Libras”, em segundo lugar, quase com a mesma percentagem, há a Bahia e Sergipe está na terceira posição em relação a isso. Já com relação aos que menos contemplaram, há o Piauí com o menor índice, Maranhão com o segundo menor e Ceará com o terceiro.

É importante destacar que a quantidade de vezes que um termo é apresentado é um ponto importante a ser apresentado para que os números deem esse primeiro demonstrativo.

Gráfico 2 — Representação do quantitativo de citação do termo Surdo e termos correlatos (Rol 2).

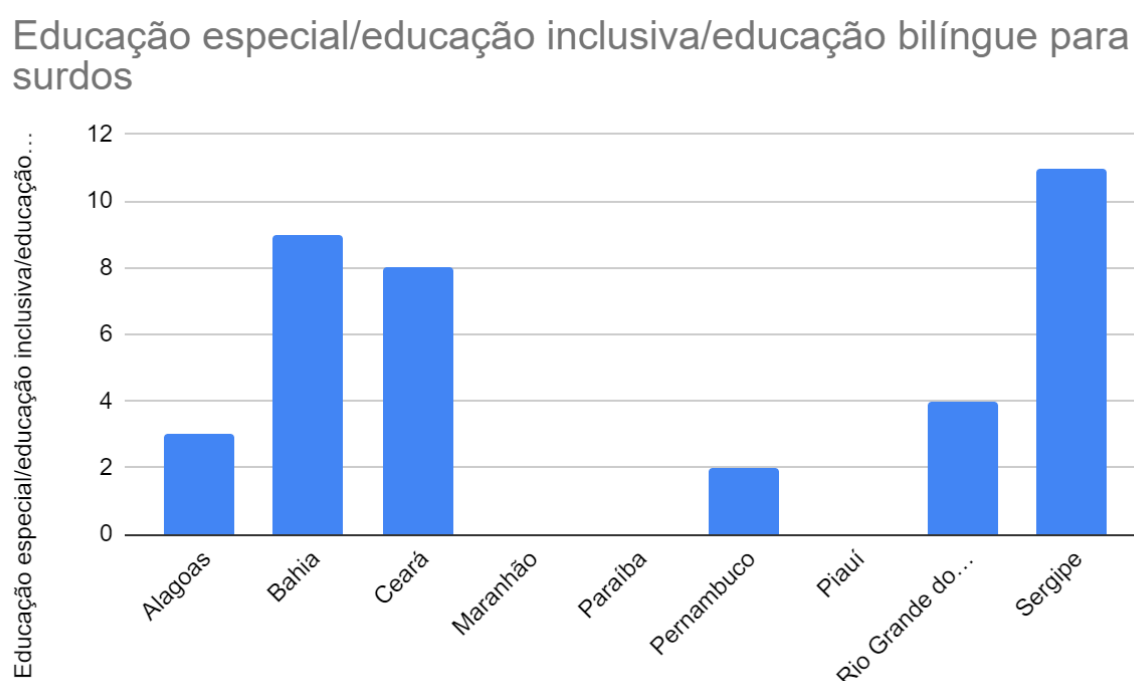


Fonte: elaborado pelo próprio autor

A partir do Gráfico 2 (dois), observa-se como a variação de termos relacionados à educação de Surdos, provenientes de diferentes campos, influencia os resultados obtidos. Embora os textos analisados sejam os mesmos, a diferença nos termos buscados faz com que os índices apresentem variações significativas. Os números encontrados são apresentados a seguir, de forma detalhada, para melhor visualização: Alagoas = 8 (oito) repetições; Bahia = 32 (trinta e dois); Ceará = 17 (dezesete); Maranhão = 1 (uma); Paraíba = 1 (uma); Pernambuco = 2 (duas); Piauí = 1 (uma); Rio Grande do Norte = 6 (seis) e Sergipe = 10 (dez).

Os dados do Gráfico 2 (dois) mostram que a Bahia possui o maior quantitativo, enquanto o Ceará, com o segundo maior índice, apresenta apenas 53% do total registrado pela Bahia. Sergipe ocupa a terceira posição, representando 31% do índice baiano. No outro extremo, Maranhão, Paraíba e Piauí registram os menores valores, apresentando números idênticos. Essas variações evidenciam como a busca por diferentes termos impacta os resultados obtidos.

Gráfico 3 — Representação do quantitativo de citação do termo Educação Especial e termos correlatos (Rol 3).

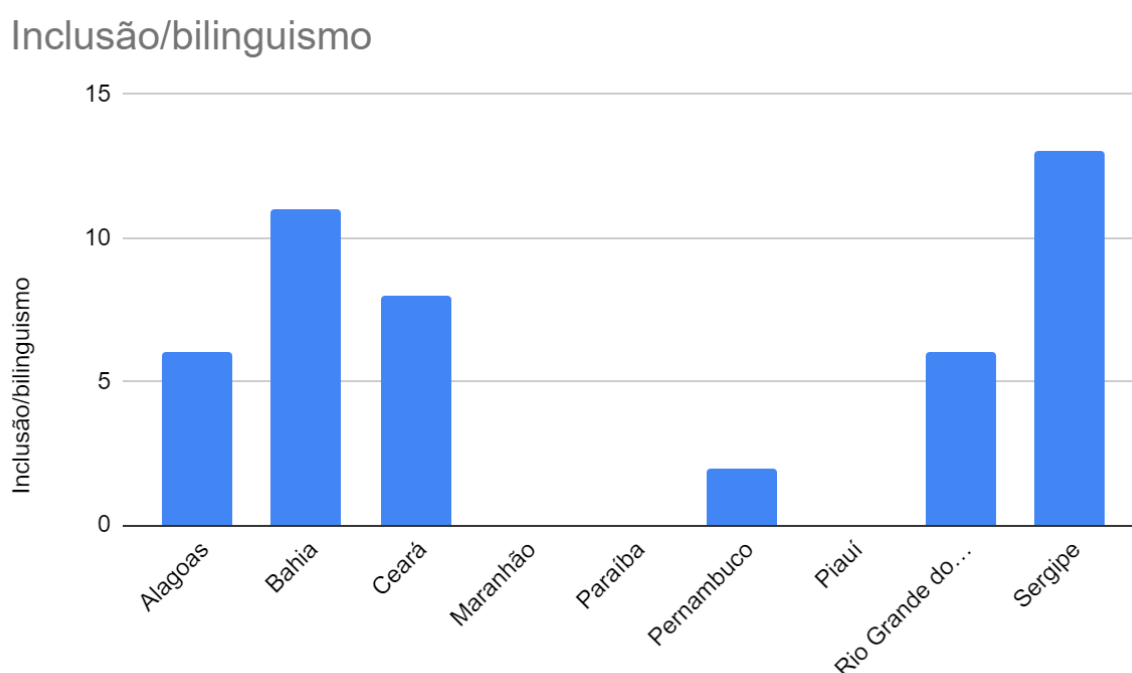


Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Gráfico 3 (três) tem como objetivo representar as citações relacionadas aos termos sobre Educação de Surdos. Os dados quantitativos são os seguintes: Alagoas = 3 (três) repetições; Bahia = 9 (nove); Ceará = 8 (oito); Maranhão = 0 (zero); Paraíba = 0 (zero); Pernambuco = 2 (duas); Piauí = 0 (zero); Rio Grande do Norte = 4 (quatro); e Sergipe = 11 (onze). Ao analisar os resultados voltados para a educação de Surdos e a educação especial, Sergipe apresenta o maior índice, seguido pela Bahia e pelo Ceará. Já os estados do Maranhão, Paraíba e Piauí não registraram nenhuma citação dos termos analisados. É

importante destacar que a análise realizada neste trabalho se restringe ao Ensino Médio. Assim, os estados mencionados podem, sim, apresentar citações em documentos direcionados ao Ensino Fundamental. No entanto, para esta pesquisa, foram considerados apenas os dados provenientes do *corpus* selecionado, representando o contexto do Ensino Médio. Todas as informações detalhadas podem ser consultadas nos anexos.

Gráfico 4 — Representação do quantitativo de citação dos termos “inclusão” e “bilinguismo” e termos correlatos (Rol 4).



Fonte: elaborado pelo próprio autor

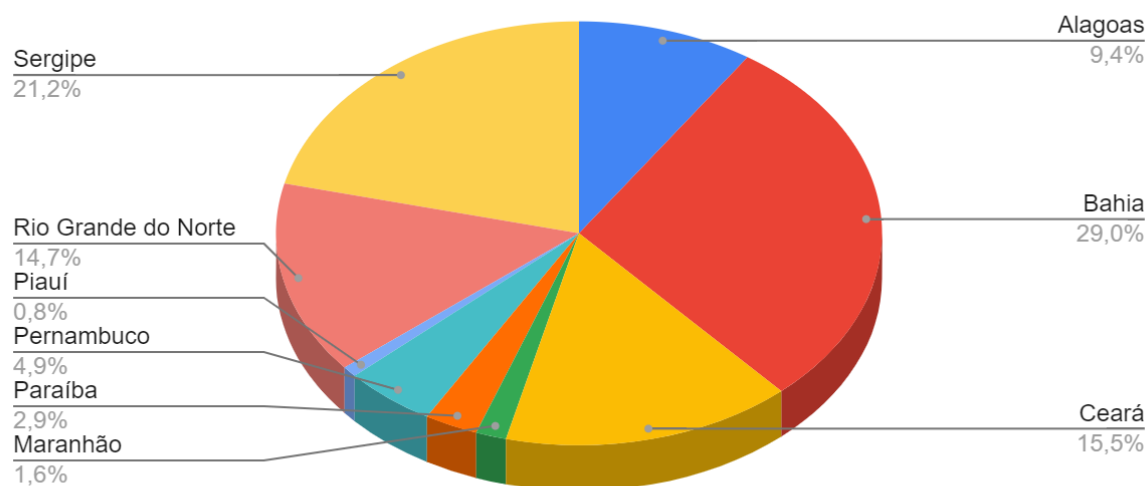
O Gráfico 4 (quatro) tem uma abordagem um pouco diferente, pois foram analisados os termos “Inclusão” e “Bilinguismo”, destacando que o bilinguismo só foi considerado para Surdos, pois é o foco desta pesquisa. Com isso, entende-se inclusão e bilinguismo como formas de incluir o Surdos no ambiente escolar e, em seguida, por consequência, nos espaços sociais diversos, isso para que eles alcancem a cidadania almejada. A seguir, são apresentados os estados com seus respectivos quantitativos: Alagoas = 6 (seis) repetições; Bahia = 11 (onze); Ceará = 8 (oito); Maranhão = 0 (zero); Paraíba = 0 (zero); Pernambuco = 2 (duas);

Piauí = 0 (zero); Rio Grande do Norte = 6 (seis); e Sergipe = 13 (treze). Sergipe, a partir dos documentos analisados, mostrou-se como o que mais aborda o tema de inclusão e bilinguismo, em seguida há a Bahia e o Ceará como terceiro maior. Em relação aos que não apresentaram as terminologias analisadas, há Maranhão, Paraíba e Piauí.

A seguir, é apresentado o gráfico panorâmico dos quatro gráficos explicados. O Gráfico 5 (cinco) foi elaborado da seguinte maneira: ele representa a soma do que cada estado apresentou e depois há uma análise vertical em relação ao total do percentual apresentado, ou seja, a disposição percentual do que cada estado apresenta na sua totalidade. Desse modo, não contabiliza apenas a visão segmentada, mas a visão geral, mostrando, por exemplo, qual é o estado que mais apresenta os termos analisados, ou seja, o que mais os cita. Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 5 — Representação panorâmica.

Soma dos dados



Fonte: elaborado pelo próprio autor

Como foi explicado, o Gráfico 5 (cinco) é panorâmico. Os estados que mais trabalham com a citação dos termos analisados são, em sequência: Bahia apresentando 29%, Sergipe

com o percentual de 21,2% e Ceará com 15,5%. Com isso, constata-se que os três estados são os que mais abordam os termos sobre a Educação de Surdos de forma geral. Os que menos apresentam são: Piauí com 0,8%, Maranhão com 1,6% e Paraíba com 2,9%. Índices pequenos quando se compara aos estados que mais dispõem sobre a educação de Surdos e o direito de acesso à língua materna. É interessante acentuar que esses estados foram os que apresentaram “zero” citações nos gráficos anteriores. Dessa forma, a Bahia foi a que mais representou no *corpus* analisado e o Piauí o que menos representou.

5.2 Análise Qualitativa

Esta seção analítica foi embasada na teoria dos Estudos Surdos apresentada nesta dissertação, é importante destacar que a base nos Estudos Surdos não proíbe o uso das outras teorias, ao contrário, são sempre contempladas nas pesquisas desse campo. Dessa forma, a análise considera a base teórica da Justiça Social, da LA (que perpassa todo o nosso trabalho) e das Políticas Linguísticas Educacionais.

Análise Qualitativa — Compreensão de nuances e complexidades nos textos do *corpus* com foco na análise sistemática e objetiva do conteúdo por meio da verificação de normativas que asseguram o direito à educação inclusiva e acessível.

Com base nisso, apresentamos a análise dos documentos de cada estado.

ESTADO: ALAGOAS

Documento 1 (um) de Alagoas: Lei nº 7.795/2016

Esta é a análise da Lei nº 7.795/2016 do Estado de Alagoas, espaço no qual desenvolvemos uma visão descritiva do documento citado. Sendo assim, dispomos da produção textual analítica.

O Estado de Alagoas, por meio da Lei nº 7.795/2016, garante a Educação Bilíngue para Surdos: “Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos ou mais, em escolas bilíngues e inclusivas” (Alagoas, 2016), alinhando-se às orientações da legislação nacional vigente. Essa forma de educar os Surdos utiliza a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), conforme

defendem autores como Quadros (2008; 2019), Oliveira (2022), Lopes (2023) e Dorziat (2011). Esses estudiosos ressaltam a importância do ensino bilíngue como a metodologia mais adequada para os Surdos no contexto atual.

A inclusão específica das duas línguas na educação pública, conforme a literatura acadêmica, é de extrema relevância, evidenciando que as entidades educacionais do Estado estão amparadas em abordagens contemporâneas dos Estudos Surdos.

Além disso, a lei ainda destaca o seu público-alvo: alunos entre zero e dezessete anos, obrigação legal da Educação Básica. Com a adição, ainda, de que deve haver profissionais qualificados na área de inclusão e Libras para que seus alunos tenham o apoio devido em suas escolas: “Isso inclui a oferta de professores especializados, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para cegos e surdocegos, professores de Libras (prioritariamente surdos), professores bilíngues, leitor e transcritor de Braille (...)” (Alagoas, 2016), Quadros (1997) vai defender que a aquisição da língua oral ocorre de forma diferente entre ouvintes e Surdos. Diante desse contexto, é estritamente necessário que esteja escrito que os estudantes devem ter o apoio do Poder Público, como as secretarias de educação, já que, assim, os alunos e a família podem se embasar em uma possível requisição de direitos.

Há um ponto muito caro no documento para a Educação de Surdos: a elaboração de indicadores para avaliação da educação especial e bilíngue em seu Estado: “Desenvolver indicadores específicos para avaliar a qualidade da educação especial e da educação bilíngue para surdos, deficientes visuais e intelectuais” (Alagoas, 2016). Lopes (2023) afirma que há diferenciações entre as formas pelas quais os Surdos são vistos, a área da saúde os vê como deficientes e a educação como linguisticamente diferentes. Nesse sentido, a criação de indicadores se apresenta como de extrema relevância, já que é preciso constatar e mensurar o desenvolvimento educacional e desempenho linguístico dos alunos Surdos sob a ótica do respeito às identidades linguística e cultural do Povo Surdo. Com os indicadores, o Estado consegue avaliar a possível efetivação e, caso não seja satisfatório, há perspectiva para criar mecanismos para reajustar, repensar.

Ademais, há um ponto questionável nesse documento, que é a garantia, mas só durante a vigência dos quatro primeiros anos, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da permanência de profissionais da área da surdez (intérpretes, professores, auxiliares); no entanto, entendemos que essa garantia precisa ser para todo o período e não só nos primeiros quatro anos: “Garantir, nos primeiros quatro anos de vigência do plano, equipes de profissionais da educação para a escolarização de jovens e adultos com deficiência,

transtornos do desenvolvimento, e altas habilidades (...)”, além da “(...) oferta de professores especializados e profissionais de apoio, incluindo intérpretes de Libras e guias-intérpretes” (Alagoas, 2016). A disposição de tempo específico possibilita a descontinuidade do serviço, o que gera insegurança para os alunos; o interessante é que essa política atenda os alunos em toda sua trajetória escolar para que tenham acesso efetivo ao direito à educação de qualidade e também para atendimento ao PNE (Lei nº 14.934/24).

Por último, o documento ressalta a necessidade de ampliação de programas voltados à produção de acervos e materiais didáticos inclusivos: “Expandir programas de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literárias e de dicionários, incluindo materiais em Libras e Braille, para serem disponibilizados aos professores da rede pública de educação básica” (Alagoas, 2016). Essa proposta enfatiza a relevância das produções literárias e de dicionários, além da criação de materiais em Libras, como forma de oferecer aos professores da rede pública estadual os recursos necessários para um suporte linguístico-inclusivo aos alunos Surdos. Nesse contexto, Oliveira (2022) reflete sobre o impacto do reconhecimento parcial da Libras como língua pelo Estado e como iniciativas voltadas à produção de materiais inclusivos contribuem para consolidar esse reconhecimento, ampliando possibilidades e reforçando uma visão mais completa sobre os direitos linguísticos dos Surdos.

Essa política é altamente favorável, pois garante que professores e alunos tenham acesso ao conhecimento de forma efetiva. Para os educadores, ela possibilita a atualização profissional e o uso de materiais de qualidade. Para os alunos, assegura acessibilidade ao saber, respeitando sua singularidade linguística e promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

ESTADO: BAHIA

Documento 1 (um) da Bahia: Lei nº 13.559/2016

A Lei nº 13.559/2016 demonstra uma iniciativa progressista ao estabelecer garantias de acesso à Educação Infantil e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com deficiência e altas habilidades, promovendo uma educação bilíngue inclusiva para Surdos: “Estimular o acesso à Educação Infantil para crianças com deficiência, incluindo crianças surdas, assegurando a educação bilíngue (Libras e português)” (Bahia, 2016a). Essa disposição é interessante, já que assegura o desenvolvimento inicial de habilidades

linguísticas fundamentais para a inclusão educacional, o que, em termos históricos e educacionais, representa um passo importante para a igualdade de oportunidades. Souza (2016) discute a questão histórica de os Surdos serem sempre associados à deficiência e obrigados a oralizar (aprender a utilizar a língua oral), a ideia vista no documento vai em posição oposta ao que a história mostra, sendo um ponto positivo, já que pode se compreender como uma evolução e compreensão do momento histórico, epistemológico atual. No entanto, é necessário um olhar atento para verificar se essa promoção da educação bilíngue ocorre de forma abrangente e se conta com os recursos e profissionais necessários para a sua plena efetivação.

A meta 4.7 reafirma o compromisso do Estado ao regulamentar o ensino bilíngue com Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua para Surdos: “Promoção da educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos em escolas bilíngues e inclusivas” (Bahia, 2016a), é relevante observar que a defesa dos autores como Oliveira (2022); Quadros (1997; 2019); Lopes (2023) são representadas no texto legal. Essa regulamentação também é alinhada aos princípios do Decreto Federal nº 5.626/2005 e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), o que destaca a importância de uma educação linguística inclusiva. A incorporação do Sistema Braille também é um avanço ao considerar as necessidades de acessibilidade múltipla, promovendo um ambiente de aprendizado inclusive para estudantes cegos e Surdocegos. Quadros e Silva (2019) compreendem essa multiplicidade linguística no Brasil e a necessidade de disposições e políticas que efetivem o acesso aos Surdos e demais alunos. Entretanto, é importante destacar que o texto poderia ampliar essa oferta para garantir a continuidade desse atendimento ao longo de toda a jornada educacional, assegurando o suporte em todas as etapas da formação escolar.

A estruturação das equipes de profissionais especializados (meta 4.12), prevista para o quinto ano do Plano Estadual de Educação da Bahia, também se configura como uma ação positiva para viabilizar a Educação Especial: “Estruturar e expandir equipes de profissionais da educação, incluindo intérpretes e professores de Libras, para atender a demanda de estudantes com deficiência, incluindo surdos” (Bahia, 2016a). A contratação de profissionais capacitados, como tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos, mostra um esforço em atender as especificidades de cada aluno, garantindo um processo educacional inclusivo; Lima (2018) discute essa relação quando compreende que a inclusão é

possível a partir da permissão do Surdo ter sua identidade linguístico-cultural, fato diferente do histórico em debate visto. Mas uma crítica necessária é que a meta não apresenta diretrizes nítidas sobre a atualização e a formação continuada dos profissionais, fator essencial para assegurar que a equipe acompanhe as inovações pedagógicas e as novas demandas da educação inclusiva.

A meta 4.18, ao propor o desenvolvimento de indicadores de qualidade supervisionados pelo Conselho Estadual de Educação e Conselhos Municipais, traz um ponto crucial para monitorar a eficácia das práticas inclusivas: “Desenvolvimento de indicadores específicos para avaliar a qualidade da educação bilíngue para surdos, com a participação dos Conselhos de Educação” (Bahia, 2016a). A criação desses indicadores é um passo estratégico para avaliar e, quando necessário, adaptar as políticas para garantir a qualidade do atendimento; esses indicadores, assim como Furtado (2016) possibilita compreender, é uma forma de garantir a dignidade por meio dos direitos fundamentais. É importante destacar que a lei poderia detalhar quais seriam esses indicadores e os métodos de monitoramento, a fim de que haja transparência e coerência no processo avaliativo.

A meta 5.7, que incentiva a alfabetização bilíngue de crianças Surdas, é um aspecto muito relevante e demonstra uma abordagem inclusiva ao respeitar os ritmos de aprendizagem específicos dos estudantes: “Apoiar a alfabetização bilíngue de crianças surdas, respeitando suas necessidades e tempos de aprendizagem” (Bahia, 2016a). Esse ponto, além de promover a inclusão, mostra, em consonância com Quadros (2019), que a sensibilidade ao contexto de desenvolvimento de habilidades linguísticas desde as fases iniciais é essencial para o aluno se desenvolver. Para que essa medida seja efetiva, é necessário garantir que os recursos didáticos e os profissionais especializados estejam presentes nas escolas públicas em todas as regiões, para que não haja desigualdade no acesso a esse direito.

Por fim, a meta 16.4, que trata da formação continuada para profissionais especializados, evidencia a importância de qualificar os docentes e tradutores/intérpretes para que os estudantes Surdos possam ter um acompanhamento educacional adequado durante toda sua vida escolar: “Oferecer cursos de pós-graduação para a formação de professores de Libras e de português escrito como segunda língua para surdos, desde a alfabetização até os anos iniciais da Educação Básica” (Bahia, 2016a). Com base em Xavier (2023), essa disposição sobre a formação continuada dos profissionais é uma forma nítida de observarmos um direito linguístico indireto, já que a atualização profissional reverbera no acesso que o aluno Surdo terá. Esse ponto é positivo, pois a formação continuada é crucial para um atendimento

especializado. É interessante que nesse documento tivessem sido incluídas previsões de incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino bilíngue e inclusivo, que poderiam elevar ainda mais a qualidade do atendimento.

Documento 2 (dois) da Bahia: Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (2017)

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia estabelecem uma base para a educação de pessoas com deficiência, com ênfase na inclusão dos alunos Surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa inclusão por meio da Libras é um direito linguístico defendido por diversos autores do nosso aporte teórico, como Xavier (2023), Quadros (2019), Oliveira (2022), entre tantos outros. “As primeiras iniciativas educacionais para pessoas com deficiência surgiram no Brasil ainda no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1856)” (Bahia, 2017, p. 13), o enfoque histórico apresentado reflete um avanço, remontando ao século XIX, com as primeiras iniciativas formais de ensino especializado para cegos e Surdos no Brasil, como os institutos criados no Rio de Janeiro. A criação de uma escola especializada para Surdos na Bahia, na década de 1960, demonstra um possível compromisso do Estado com uma educação formal mais inclusiva. Essa trajetória histórica é relevante, pois demonstra o longo caminho da inclusão e o esforço gradual para consolidar práticas educativas acessíveis e bilíngues. No entanto, ainda há pontos como desafios para garantir que tais práticas cheguem a todas as escolas e regiões, promovendo uma inclusão abrangente e equitativa.

Com o respaldo do Decreto nº 5.626/2005, que vai estabelecer a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) para todos Surdos, as Diretrizes reafirmam o modelo bilíngue por meio da instrução apresentada a seguir: “As classes bilíngues são espaços educacionais que desenvolvem o processo regular de escolarização, tendo como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Bilíngue” (Bahia, 2017, p. 35). Essa estrutura assegura que alunos Surdos tenham acesso ao conteúdo curricular e possam interagir de forma mais efetiva no ambiente escolar, uma abordagem defendida por Dorziat (2011) e outros autores como forma de acesso efetivo ao saber. Uma crítica pertinente é que as diretrizes poderiam incluir uma previsão mais clara para a formação e capacitação contínua

dos profissionais envolvidos, garantindo que os educadores estejam atualizados com abordagens pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno.

Outro ponto destacado nas Diretrizes é a recomendação para que profissionais Surdos façam parte do corpo docente. Nesse sentido, o reconhecimento cultural dos Surdos por meio de professores integrantes da comunidade Surda, os quais compartilham a mesma cultura: “para os estudantes Surdos, a língua de instrução para aquisição dos conteúdos é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a disciplina Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita” (Bahia, 2017, p. 46), isso é um fator necessário e defendido por Quadros (2019) quando ela discute sobre a visão social de que o Surdo é visto como incapaz. Essa inclusão é fundamental, pois além de promover o fortalecimento das identidades Surdas, oferece aos alunos Surdos figuras de referência com as quais eles podem se identificar cultural e linguisticamente. Ainda cabe entender que é uma prática que valoriza a Identidade Surda e contribui para uma experiência educacional em que os alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar. A aplicação dessa recomendação depende de políticas robustas de formação e contratação, um ponto que poderia ser abordado com mais detalhes no documento, visando garantir que a presença de profissionais Surdos seja efetivamente implementada.

As adequações no ambiente escolar, como a iluminação direcionada ao intérprete em situações de baixa luminosidade e o uso de mesas de apoio, reforçam a necessidade de condições que facilitem a comunicação visual dos alunos Surdos: “Em determinados momentos que seja necessário apagar as luzes do ambiente em que o profissional tradutor/intérprete esteja atuando, deve-se manter um ponto de luz incidindo sobre ele” (Bahia, 2017, p. 33). Essa preocupação é positiva, assim como Lima (2018) dispõe sobre a questão histórica do Surdo ser obrigado a oralizar; como o intérprete em sala de aula, o aluno pode ter acesso a sua língua, e esse fator contribui para uma pedagogia visual, um componente essencial da Educação Bilíngue e da Pedagogia Surda. Ainda assim, como possibilidade de melhoria, seria desejável que o documento especificasse mais sobre como essas adaptações seriam implementadas em diversas instituições, considerando as particularidades de cada escola e região.

A proposta de criação de classes bilíngues para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas quais a Libras é a língua de instrução, representa um avanço significativo. Essas classes, direcionadas inclusive a alunos com múltiplas necessidades, como deficiência intelectual ou Surdocegueira, promovem uma educação adaptada e inclusiva. Essa abordagem assegura que alunos com diferentes condições sejam atendidos de

maneira adequada, promovendo um processo educacional inclusivo e respeitoso à diversidade de necessidades dos estudantes. Além disso, essa política reflete a busca humana por equidade e acesso ao poder, traduzida no reconhecimento e na valorização dos direitos de todos no âmbito educacional. Furtado (2016) defende que deve haver um equilíbrio entre a vontade e a realidade efetivada, já que é preciso atender a todos. A efetividade dessa prática nas escolas depende de recursos materiais e humanos suficientes, algo que poderia ser detalhado nas diretrizes para assegurar uma implementação eficaz.

Por fim, as Diretrizes ressaltam a importância de indicadores específicos para avaliar a qualidade da Educação Especial e Bilíngue para Surdos, o que representa um compromisso com a constante revisão e aperfeiçoamento das práticas educacionais referentes às teorias defendidas por autores como Quadros (1997; 2019), Oliveira (2019). Esse monitoramento é essencial para garantir uma educação acessível e alinhada às normativas federais. Entretanto, para que essa avaliação seja realmente eficiente, o documento poderia descrever detalhadamente quais seriam esses indicadores e como seriam aplicados, assegurando objetividade no acompanhamento da qualidade educacional.

Documento 3 (três) da Bahia: Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial (2016)

O protocolo estabelece uma estrutura robusta para garantir que os alunos Surdos possam acessar o conteúdo educacional em sua língua materna, a Libras, facilitando o entendimento e engajamento acadêmico por meio de mecanismos visuais que relacionem imagem, palavra e sinal: “O processo de escolarização do discente Surdo deverá ter a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade de segunda língua” (Bahia, 2016b, p. 25). A presença de tradutores/intérpretes e a utilização de vídeos em Libras são essenciais e defendidos por pesquisadores como Xavier (2023) para viabilizar a mediação pedagógica, possibilitando que os Surdos, inclusive aqueles com múltiplas deficiências, recebam suporte adequado, efetivando, assim, o seu direito linguístico. Esse compromisso com a equidade é um ponto positivo, pois reconhece a necessidade de uma adaptação personalizada para cada estudante, seja por meio do atendimento remoto ou presencial.

O reforço da Libras como língua de instrução (L1) e do Português como segunda língua (L2), focado em habilidades de leitura e escrita, reafirma a singularidade linguística dos Surdos e valoriza a Libras como um recurso central para seu desenvolvimento acadêmico e linguístico, que é um direito permeado pelo foco linguístico, assim como disposto por Abreu

(2016) e Lopes (2023). Ao posicionar a Libras como a principal língua de ensino, o protocolo promove uma abordagem pedagógica que facilita a compreensão dos conteúdos, e ao mesmo tempo, preserva a identidade cultural e linguística dos alunos.

Além disso, o protocolo recomenda a Pedagogia Visual como alternativa nos casos em que não há presença de Surdos, promovendo o uso de recursos visuais como imagens e vídeos: “As atividades devem ser acompanhadas por tradutores-intérpretes ou vídeos com traduções em Libras. Professores devem relacionar imagem/palavra/sinal/significado para facilitar a compreensão dos alunos surdos” (Bahia, 2016b, p. 24). Essa abordagem é relevante, pois possibilita que os alunos Surdos compreendam o conteúdo mesmo na ausência de um intérprete, ampliando a acessibilidade e a autonomia no aprendizado. Discutimos nas seções teóricas a necessidade de respeito à Cultura Surda, assim como Oliveira (2022), Quadros (2019) e outros autores defendem, há, sim, a necessidade de uma abordagem pedagógica focada nas necessidades linguísticas dos Surdos, no nosso caso, em relação ao visual. A eficácia dessa recomendação depende da disponibilidade de recursos tecnológicos e visuais nas escolas, o que requer investimentos contínuos para garantir a adequação nas instituições de ensino.

A ênfase em uma modalidade espaço-visual “Numa proposta pedagógica visual (...): imagens contextualizadas, gêneros textuais ricos em recursos gráficos que facilitem a compreensão da ideia do texto, uso de hiperlink, ícones, vídeos em Libras” (Bahia, 2016b, p. 26), complementada por vídeos em Libras e legendas em português para estudantes com deficiência auditiva, é uma medida inclusiva e alinhada com as necessidades dos alunos Surdos. Adicionalmente, o protocolo menciona a necessidade de atividades com letras e símbolos grandes e coloridos, uma adaptação visual que facilita a acessibilidade e contribui para o entendimento, especialmente para estudantes com deficiência auditiva ou visual. Esse enfoque é advindo de anos de estudos e defesa da Cultura Surda e, efetivamente, das identidades dos Surdos, fator histórico recorrentemente trazido por Souza (2016), mas também é relevante acentuar que a disposição do texto poderia ser ainda mais eficiente com uma política de acompanhamento para avaliar a eficácia dessas adaptações e identificar áreas de melhoria contínua.

ESTADO: CEARÁ

Documento 1 (um) do Ceará: Lei nº 16.025/2016

A Lei nº 16.025/2016, na meta 4.8, apresenta a oferta da educação bilíngue para alunos Surdos, com a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda, que mostra um avanço importante na inclusão educacional do aluno: “Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 4 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues, além do uso do Sistema Braille para cegos e surdocegos” (Ceará, 2016). Essa abordagem valoriza a identidade linguística dos Surdos, em diálogo com o que Lopes (2023) aponta, ao afirmar que o Surdo não é uma pessoa “deficiente”, mas, sim, alguém com uma identidade linguística diferente. Além disso, Quadros (1997) destaca que a aquisição da língua oral pelos Surdos não ocorre de maneira natural, como acontece com os ouvintes, o que reforça a necessidade de uma política educacional que respeite esse processo. A meta 4.8 responde a essa realidade, reconhecendo a Libras como primeira língua e, assim, favorecendo um aprendizado mais adequado às necessidades da Comunidade Surda.

A possibilidade de inclusão em escolas e classes bilíngues ou regulares prevista na meta proporciona flexibilidade e diversificação no ambiente escolar, o que é positivo para garantir que os alunos Surdos possam escolher o modelo que melhor se adapte a cada singularidade linguística. Esse ponto se alinha com a crítica de Quadros (2019) sobre a persistência de uma visão incapacitante dos Surdos, pois, ao oferecer diferentes opções educacionais, essa lei abre espaço para a inclusão sem reforçar estigmas.

A proposta também dialoga com Lima (2018), que relembra como, historicamente, os Surdos foram obrigados a atuar na cultura ouvintista, que foi uma tentativa de “ouventização” dos Surdos. No entanto, um ponto que poderia ser discutido para melhoraria é a formação de professores especializados para a atuação em classes regulares, assegurando que a inclusão dos Surdos se estenda para além das escolas bilíngues. Essa necessidade encontra respaldo em Dorziat (2011), que ressalta como instituições frequentemente limitam as possibilidades de desenvolvimento para os Surdos. Com uma formação (inicial e continuada) adequada, os professores poderiam garantir que a identidade e a percepção visual dos Surdos, tão importantes para sua inserção na sociedade, fossem compreendidas e respeitadas.

A meta 16.10, quando promove a expansão de acervos com materiais em Libras e Braille, reforça o direito de acesso ao conhecimento e à cultura, o que é essencial para uma experiência educacional completa: “Expandir programas de acervo de materiais didáticos, literatura, dicionários e bens culturais, incluindo obras em Libras e Braille, para professores

da rede pública, visando a valorização do conhecimento e da cultura” (Ceará, 2016). Furtado (2016) afirma que a língua é um direito humano e um patrimônio cultural e a expansão desses acervos é uma ação que contribui positivamente para concretizar esse direito para os Surdos. Da mesma forma, Xavier (2023) alerta para a invisibilidade dos direitos dos Surdos e essa expansão responde a tal apelo, assegurando igualdade de acesso e inclusão cultural. Dessa forma, a meta 16.10 se alinha ao que Xavier argumenta sobre a necessidade de acesso equitativo para que os Surdos possam participar plenamente de sua própria cultura e da cultura ouvinte.

A meta 5.8 reforça o compromisso com a alfabetização bilíngue inclusiva, ao não impor prazos rígidos para a alfabetização dos Surdos: “Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, com foco na alfabetização bilíngue de surdos, sem limites de tempo para o processo de aprendizado” (Ceará, 2016). Essa flexibilidade é essencial para respeitar o ritmo de aprendizado individual de cada aluno, evitando a imposição de prazos e métodos inadequados, como apontado por Souza (2016) em sua crítica ao oralismo, que tentava adaptar os Surdos à oralidade. A meta, ao permitir que os estudantes Surdos desenvolvam suas habilidades no seu próprio tempo, garante uma educação que valoriza e respeita a identidade linguística deles, sem impor a oralidade como um modelo único.

Por fim, a meta 1.12 destaca a importância da cooperação técnica, pedagógica e financeira entre Estado, União e Municípios, promovendo um atendimento especializado e complementar para estudantes com deficiência, incluindo os Surdos. Essa colaboração visa fortalecer o direito à educação bilíngue e a educação especial como um elemento transversal da educação básica: “Promover a cooperação entre municípios e União para a oferta de atendimento educacional especializado, assegurando educação bilíngue para crianças surdas e educação em Braille para cegos” (Ceará, 2016), o que Strobel (2006) aponta como essencial. Em muitos casos, observa-se que Surdos são incluídos em ambientes que não consideram suas especificidades linguísticas, o que leva a níveis baixos de alfabetização. A cooperação prevista na meta 1.12 apresenta a possível tentativa de criar um ambiente mais inclusivo e especializado, o que assegura que esses estudantes possam aprender com qualidade e não sejam negligenciados.

Documento 2 (dois) do Ceará: Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 (2022)

O documento “Diretrizes para o Ano Letivo de 2022” apresenta que o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) evidencia sua relevância como instituição de referência ao promover uma educação inclusiva para alunos Surdos e para os demais estudantes: “O Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) é mantido pelo Governo do Estado do Ceará e administrado pela Secretaria de Educação (Seduc). É a única instituição pública do Ceará destinada exclusivamente à educação de pessoas surdas” (Ceará, 2022, p. 10). Sua integração de alunos com necessidades motoras, visuais e intelectuais, além da surdez, reforça uma abordagem multidisciplinar que não se limita ao foco na surdez, ampliando o ambiente educacional para atender à diversidade das demandas educacionais. Essa adaptação do espaço escolar é fundamental para a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor: “A escola acolhe alunas/os do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA” (Ceará, 2022, p. 10), alinhado com a visão de autores como Strobel (2006), que discutem a importância de proporcionar uma experiência educativa respeitosa, o que é importante para Surdos e outros estudantes com deficiências, evitando, assim, a exclusão e assegurando uma educação de qualidade.

A oferta da disciplina Libras, ministrada por professores Surdos, fortalece o ensino bilíngue, proporcionando aos alunos um ambiente cultural e linguisticamente enriquecedor. Esse modelo respeita a Libras como primeira língua (L1) e assegura que os alunos tenham a oportunidade de aprender com profissionais que compartilham de suas identidades e cultura: “A matriz curricular e a carga horária são as mesmas do ensino regular da rede estadual, tendo como diferencial a disciplina de Libras, que está presente em todas as turmas da escola, com carga horária semanal de 2 h/a” (Ceará, 2022, p. 10). Ao integrar a Libras como língua de instrução e o Português como segunda língua (L2), o ICES aplica uma metodologia que favorece o desenvolvimento cognitivo e social dos Surdos. Quadros (1997) reforça a importância dessa abordagem ao discutir como o aprendizado de uma língua oral demanda esforço e estrutura específicos para os Surdos, validando a relevância de uma metodologia bilíngue que respeite a Libras como base. Além disso, promove a ampliação do mercado de trabalho para os licenciados em Letras — Libras, conforme criação dos cursos nas IES desde 2008, seguindo as diretrizes do Decreto nº 5.626/2005. Essa iniciativa deve ser seguida pelos demais estados da Nação.

O apoio educacional especializado oferecido pelo ICES, que inclui intérpretes de Libras e cuidadores para alunos com necessidades físicas, reflete um possível comprometimento do governo cearense com uma inclusão ampla e eficaz: “No Ices existem

estudantes que, além de surdas/os, são portadoras/es de necessidades motoras, (...) e outras especificidades” (Ceará, 2022, p. 10). A documentação formal desse apoio por meio de laudos e relatórios médicos garante uma assistência estruturada, beneficiando os alunos que realmente necessitam desse suporte. Ainda assim, uma recomendação para o aprimoramento dessa prática seria flexibilizar o processo de solicitação de apoio, permitindo ajustes mais ágeis conforme as necessidades de cada aluno se desenvolvem, facilitando uma inclusão dinâmica e adaptativa.

A inclusão da disciplina exclusiva de Libras no currículo do ICES demonstra um compromisso com a inclusão, promovendo o fortalecimento da educação bilíngue e do desenvolvimento acadêmico dos Surdos: “Às/Aos estudantes com deficiência incluídas/os na sala de aula comum, o estado também assegura o serviço de Profissionais de Apoio Escolar” (Ceará, 2022, p. 29). Essa personalização curricular possibilita uma educação que considera as particularidades dos Surdos, suprimindo lacunas que, muitas vezes, passam despercebidas em escolas regulares. Para aprimorar ainda mais essa abordagem, seria recomendável que o ICES oferecesse formação contínua a todos os educadores, mantendo uma equipe plenamente qualificada e atualizada sobre as melhores práticas de inclusão, em consonância com as observações de autores como Furtado (2016), que defendem a valorização da língua como direito fundamental e patrimônio cultural dos Surdos.

Documento 3 (três) do Ceará: Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará (2015)

O item 4.8 do Plano Estadual de Educação do Ceará representa um avanço significativo na educação inclusiva ao garantir a oferta de educação bilíngue em Libras e na Língua Portuguesa escrita para estudantes Surdos e com deficiência auditiva entre 4 e 17 anos: “Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes Surdos” (Ceará, 2015). Essa abordagem bilíngue valoriza a Libras como primeira língua dos alunos Surdos e reconhece o Português escrito como segunda língua, promovendo um ambiente escolar que respeita a Identidade linguística e cultural Surdas. Tal política dialoga diretamente com Quadros (1997), que reforça que a aquisição de línguas orais por estudantes Surdos difere da aquisição por ouvintes, tornando fundamental a adaptação curricular para atender ao desenvolvimento linguístico dos Surdos. Além disso, a importância

de se reconhecer e respeitar a língua de sinais no processo educacional, defendida pela autora anteriormente citada, sustenta o direito dos Surdos a uma educação que valorize suas identidades e promova o aprendizado no próprio idioma.

Essa política também se relaciona com os argumentos de Lopes (2023), que discute a visão do Surdo como possuidor de uma identidade linguística única, distinta daquela dos ouvintes, e não uma pessoa com deficiência. Ao garantir a educação bilíngue, o plano respeita essa identidade, promovendo um ambiente em que os estudantes Surdos possam desenvolver suas habilidades sem precisar se assimilar à cultura ouvinte, uma crítica também abordada por Lima (2018), que ressalta o histórico de imposições culturais aos Surdos.

A inclusão do Sistema Braille no plano amplia o compromisso com a acessibilidade e a inclusão educacional em todos os níveis de ensino, abrangendo tanto alunos cegos quanto Surdocegos. Esse enfoque dialoga com Strobel (2006), que critica a perda do direito à própria língua entre os Surdos na educação inclusiva tradicional e com Ernsen (2016), que alerta sobre os impactos psicológicos da exclusão linguística.

O item 1.12, ao promover a cooperação entre Estado e municípios, fortalece a estrutura de atendimento educacional especializado e busca assegurar que as necessidades dos alunos com deficiência sejam atendidas de forma personalizada, ou seja, individualizada: “(...) oferece cooperação técnica para apoiar os municípios na implementação de atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Ceará, 2015). Essa abordagem reflete a defesa de Furtado (2016) sobre a importância de considerar a língua como um direito humano e como um aspecto essencial da dignidade humana, alinhando-se aos princípios fundamentais de justiça e igualdade. Trata-se de uma cooperação transversal, que visa incluir a educação especial em todas as etapas e modalidades de ensino, reconhece o direito dos Surdos e de outros grupos a uma possível educação de qualidade. Segundo Xavier (2023), tal inclusão é essencial para que os Surdos sejam percebidos como cidadãos plenos, com acesso igualitário a direitos e ao ambiente educacional. A ausência de políticas educacionais adequadas, como Xavier (2023) argumenta, pode gerar invisibilidade social para os Surdos, uma condição que o plano busca remediar ao assegurar a presença de profissionais capacitados e a oferta de recursos bilíngues e em Braille.

Ao garantir uma educação que respeita a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua, o plano atende às necessidades linguísticas dos Surdos de maneira inclusiva e promotora de identidade, valorizando, como Ernsen (2016) destaca, a

"sinalização" como um aspecto central na identidade dos Surdos e protegendo-os das discriminações sociais e educacionais. Dessa forma, ao assegurar uma estrutura que fortalece o apoio técnico e pedagógico, o Plano Estadual de Educação do Ceará promove uma inclusão que se alinha às teorias de diferentes autores, como Dorziat (2011), que destaca a importância das instituições na formação de uma identidade própria para os Surdos, e Souza (2016), que reforça a necessidade de práticas educacionais que respeitem a especificidade Surda e combatam práticas que tentem assimilar.

Essas diretrizes evidenciam que o Plano Estadual de Educação do Ceará está comprometido com a promoção da acessibilidade e da inclusão. Ao assegurar uma educação bilíngue e o uso de recursos como Braille, o plano fomenta o desenvolvimento integral dos alunos e garante o respeito por suas especificidades, sustentando um ambiente educacional equitativo e inclusivo, conforme defendido por Costa e Barbosa (2021) sobre o direito dos Surdos a um espaço educacional que respeite a língua de sinais e o impeça de ser forçado a se adaptar à cultura majoritária de ouvintes.

ESTADO: MARANHÃO

Documento 1 (um) do Maranhão: Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014)

A análise do Plano Estadual de Educação do Maranhão, em seus itens 4.14, 4.15 e 2.29, revela um compromisso com a educação inclusiva que pode ser conectado a várias teorias dos autores estudados. A iniciativa, ao priorizar a capacitação docente e o uso de tecnologias acessíveis, como Braille e Soroban, reflete a compreensão de que o ensino adaptado é fundamental para uma verdadeira inclusão educacional: “Os cursos cobrem áreas como Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Maranhão, 2014). Lopes (2023), que analisa a identidade dos Surdos e a importância de uma educação específica às suas necessidades culturais e linguísticas, argumenta que o aprendizado eficaz dos estudantes Surdos só pode ocorrer em um ambiente que respeite a língua de sinais como elemento central de identidade. Dessa forma, a capacitação dos docentes em Libras e em outras áreas acessíveis demonstra um alinhamento com o direito dos Surdos à educação na própria língua, conforme apontado por Lopes (2023) e respaldado pelo Decreto nº 5.626/05.

O item 4.15, que propõe a inclusão da Libras como disciplina, reforça essa valorização da cultura Surda e também dialoga com a perspectiva de Strobel (2006) sobre a importância de inserir a língua de sinais como parte fundamental do currículo, permitindo que a identidade Surda seja respeitada: “Estabelecer a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina nas escolas de educação básica, em conformidade com o Decreto nº 5.626/05” (Maranhão, 2014). Para Strobel (2006), a presença da Libras como componente curricular é mais que um recurso; é uma afirmação da legitimidade da língua de sinais e uma ação contra a invisibilidade linguística que historicamente limitou a inclusão de estudantes Surdos. Além disso, essa medida encontra eco na teoria de Ernsen (2016), que discute a "sinalização" como fundamental para o fortalecimento de uma identidade cultural própria dos Surdos, sendo a inclusão de Libras no currículo uma forma de reconhecer e respeitar essa identidade na prática.

O item 2.29, que estabelece a obrigatoriedade de intérpretes de Libras nas escolas: “Garantir a presença de intérpretes de Libras em todas as escolas que matriculem alunos surdos, assegurando acessibilidade e apoio na comunicação durante o processo de ensino-aprendizagem” (Maranhão, 2014), alinha-se com a proposta de Quadros (1997) sobre a necessidade de um sistema educacional que considere a comunicação visual dos Surdos como essencial para o desenvolvimento cognitivo e social. A presença de intérpretes garante que os alunos Surdos possam acompanhar as aulas em condições de igualdade e acessar o conteúdo de maneira equitativa. Esse suporte linguístico, como também argumenta Lima (2018), combate a exclusão ao assegurar que os estudantes Surdos não fiquem à margem do aprendizado e das interações escolares.

Assim, a recomendação de implementar mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas inclusivas dialoga com a perspectiva de Xavier (2023), que aponta a importância de avaliar continuamente as políticas de inclusão para evitar a invisibilidade dos Surdos e assegurar que essas medidas realmente promovam a inclusão. Xavier (2023) destaca que a falta de acompanhamento gera lacunas que perpetuam a exclusão e sugere que políticas inclusivas sejam ativamente monitoradas para garantir o direito à participação educacional plena.

ESTADO: PARAÍBA

Documento 1 (um) da Paraíba: Plano Estadual de Educação da Paraíba (2019)

O documento da Paraíba destaca a importância de integrar novas tecnologias digitais ao processo pedagógico. Mas, mesmo apresentando sobre tecnologia e educação, o documento não cita a Comunidade Surda ou as minorias educacionais.

Há a ausência de menção ao aluno Surdo e à Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Plano Estadual de Educação da Paraíba, o que representa uma lacuna significativa no compromisso com a educação inclusiva. Ao não contemplar o Surdo e sua língua, o plano falha em reconhecer as necessidades linguísticas e culturais dessa comunidade, o que inviabiliza a acessibilidade dos estudantes Surdos a uma educação equitativa e bilíngue. Esse ponto merece atenção, pois um plano educacional inclusivo deve alinhar-se às diretrizes nacionais que propõem a acessibilidade e a valorização da Libras como primeira língua dos Surdos.

Documento 2 (dois) da Paraíba: Proposta Curricular do Ensino Médio — Paraíba (2020)

A análise da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, que menciona a Libras como um recurso linguístico, mas não a configura como língua de instrução plenamente como língua de instrução para alunos Surdos, alinha-se com as críticas de Lopes (2023) e Quadros (1997) sobre o tratamento da Libras em currículos de maneira insuficiente para atender às necessidades da Comunidade Surda. Um currículo verdadeiramente inclusivo precisa ir além da simples menção à Libras como uma das “diferentes linguagens” e integrá-la como língua de instrução para Surdos, reconhecendo-a como elemento central da identidade e vivência desses alunos.

Ao se referir aos “deficientes auditivos” sem considerar os aspectos culturais da Comunidade Surda, a proposta curricular demonstra uma compreensão limitada do bilinguismo que a Comunidade Surda tem direito. Essa visão é abordada por Strobel (2006), que defende o reconhecimento da Libras como L1 para Surdos e Português escrito como L2, sustentando que uma verdadeira educação bilíngue deve respeitar a língua de sinais como veículo fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos Surdos. Além disso, a inclusão apenas superficial da Libras falha em considerar a Pedagogia Visual, que Lima (2018) descreve como essencial para uma abordagem de ensino que respeite a estrutura visual do aprendizado dos alunos Surdos.

A proposta de incluir intérpretes de Libras, professores Surdos e a capacitação contínua dos educadores, como sugerido na análise, alinha-se com as recomendações de Xavier (2023), que argumenta que a presença de intérpretes e o treinamento adequado de professores são vitais para a inclusão plena. Ele enfatiza a necessidade de políticas que monitoram e avaliam o progresso para assegurar que as adaptações curriculares realmente beneficiem os estudantes Surdos.

Dessa forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na Pedagogia Visual e Bilíngue: “Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica” (Paraíba, 2015, p. 694), conforme propõe a análise, responde diretamente às contribuições de Ernsen (2016) sobre a importância de métodos pedagógicos que respeitem a Libras como L1. Ernsen argumenta que tais práticas fortalecem o aprendizado e a identidade dos alunos Surdos, permitindo que a educação realmente promova inclusão e equidade. Dessa forma, a análise da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba destaca as áreas em que o currículo poderia ser melhorado para garantir uma inclusão efetiva e alinhada com as teorias de educadores e especialistas sobre a educação e o direito linguístico dos Surdos.

ESTADO: PERNAMBUCO

Documento 1 (um) de Pernambuco: Lei nº 15.533/2015

A Lei nº 15.533, de 23/06/2015, expressa um avanço significativo na construção de um sistema educacional inclusivo e acessível, alinhando-se com as teorias de autores como Lopes (2023) e Quadros (1997) sobre a importância de garantir direitos linguísticos e educacionais para alunos Surdos. O item 4.1, que estabelece a necessidade de garantir a acessibilidade física e comunicacional, reflete o compromisso do Estado em assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, tenham pleno acesso ao conhecimento: “Fortalecer a educação inclusiva em colaboração com os entes federados, garantindo acessibilidade no espaço escolar por meio de mobiliário, equipamentos, transporte escolar, e uso de Libras, Braille (...)” (Pernambuco, 2015). Esse conceito de acessibilidade abrange desde a adaptação de mobiliários e equipamentos até a disponibilidade de material

didático apropriado, em consonância com a proposta de Strobel (2006) de uma educação que garanta o pleno acesso aos conteúdos pedagógicos por meio de recursos apropriados.

A inclusão de Libras e Braille como forma de comunicação acessíveis, conforme destacado na Lei nº 15.533, também está em sintonia com as ideias de Ernsen (2016), que defende a necessidade de um currículo que respeite as diferentes formas de expressão linguística. Ao assegurar o uso de Libras como ferramenta de comunicação e instrução, a lei atende à demanda da Comunidade Surda por uma educação bilíngue, em que a Libras é tratada como L1 (primeira língua) e o Português como L2 (segunda língua). Isso valoriza e respeita a cultura Surda, conforme defendido por Lima (2018), que salienta a importância da Pedagogia Visual e Bilíngue para garantir que os alunos Surdos possam acessar o conteúdo de maneira plena, respeitando sua identidade linguística e cultural.

A ampliação da equipe de profissionais especializados: “Garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades. (...) intérpretes de Libras, guias-intérpretes” (Pernambuco, 2015), reflete o entendimento de Xavier (2023) sobre a necessidade de suporte contínuo para alunos com deficiência. A presença de professores especializados, intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos é essencial para a inclusão plena desses alunos, uma vez que assegura que eles possam participar ativamente do ambiente escolar, tendo acesso às interações sociais e ao conteúdo curricular. Essa abordagem vai ao encontro do que afirma Quadros (1997) sobre a importância de uma estrutura de apoio sólida para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Em suma, a Lei nº 15.533 busca atender de maneira holística às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo a inclusão por meio de uma educação bilíngue e acessível, além de garantir o suporte de profissionais capacitados para proporcionar uma experiência educacional equitativa. A implementação efetiva dessas medidas, conforme sugerido por Lopes (2023), é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam desenvolver seu potencial educacional de maneira plena.

ESTADO: PIAUÍ

Documento 1 (um) do Piauí: Currículo do Estado do Piauí (2022)

A ausência de referências linguísticas próprias no currículo do Estado do Piauí, limitando-se às diretrizes gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular): “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (Piauí, 2022, p. 691), pode indicar uma lacuna preocupante em relação ao reconhecimento das necessidades linguísticas dos alunos locais. Essa falta de especificidade e sensibilidade às demandas linguísticas da população, especialmente no que tange aos alunos Surdos e às diversas comunidades culturais do Estado, pode sugerir um desinteresse ou desatenção em relação ao direito desses alunos à educação na língua que melhor represente sua identidade, a materna.

Essa questão ganha relevância ao considerarmos autores como Lopes (2023), que afirmam que a identidade surda é linguística e cultural, e não uma deficiência a ser superada. Quando o currículo omite o fortalecimento da língua materna, ele inviabiliza o acesso dos alunos Surdos a uma educação que respeite e valorize sua cultura e sua identidade.

ESTADO: RIO GRANDE DO NORTE

Documento 1 (um) do Rio Grande do Norte: Lei nº 10.049/2016

A Lei nº 10.049/2016 representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva ao estabelecer diretrizes claras para o apoio a estudantes com necessidades educacionais específicas, principalmente no que se refere à inclusão de alunos Surdos: “Fortalecer a formação dos professores da educação básica, assegurando acesso a materiais didáticos e paradidáticos, e a obras culturais, incluindo recursos em Libras e Braille, em formato digital” (Rio Grande do Norte, 2022). Essa legislação conversa com as teorias de diversos autores que discutem a importância de reconhecer a identidade linguística dos Surdos e os direitos relacionados à educação bilíngue.

De acordo com Quadros e Silva (2019) e Quadros (1997; 2019), a diversidade das línguas de sinais deve ser considerada na construção de uma educação inclusiva. Ao destacar a importância de tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos: “garantir equipes de profissionais qualificados para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, incluindo professores especializados, pessoal de apoio, tradutores/intérpretes de Libras” (Rio Grande do Norte, 2022), a Lei nº 10.049/2016 reconhece a necessidade de promover uma educação acessível

que leve em conta a língua de sinais como elemento central do aprendizado dos Surdos. Isso também se conecta com Lopes (2023), que enfatiza que a identidade Surda é construída a partir da língua, e não a partir da deficiência. A presença de mediadores linguísticos em sala de aula garante que o aluno Surdo possa acessar o conteúdo educacional de maneira plena, sem ser restringido pela falta de compreensão da língua oral dominante.

A mesma lei também trata da capacitação de professores e da adaptação de materiais didáticos em Libras, o que está alinhado com as críticas de Oliveira (2022), que aponta o reconhecimento incompleto da Libras, o que acarreta prejuízo linguístico às pessoas Surdas. A formação continuada de educadores, com o acesso a materiais e recursos em Libras: “Garantir que, até 2020, 100% dos professores da educação básica e especial, incluindo áreas como Libras, EJA e educação indígena, tenham formação específica em nível superior” (Rio Grande do Norte, 2022), é essencial para promover a verdadeira inclusão dos Surdos no ambiente educacional. Sem esse reconhecimento adequado da Libras como língua de instrução, os Surdos permanecem marginalizados no sistema educacional, conforme apontado por Lima (2018), Costa e Barbosa (2021) e Souza (2016), que discutem o histórico de opressão linguística e cultural imposto aos Surdos, com ênfase na imposição da oralidade.

Além disso, a educação bilíngue prevista pela Lei nº 10.049/2016, ao garantir o uso da Língua Portuguesa e da Libras, reflete o entendimento de Furtado (2016) e Xavier (2023), que consideram a língua como um direito humano fundamental. A falta de acesso pleno à Libras impede que os Surdos se reconheçam como cidadãos plenos, com direito à participação ativa na sociedade. A educação bilíngue não só proporciona o acesso ao conteúdo acadêmico, mas também valida a identidade linguística e cultural dos Surdos.

No que se refere ao impacto psicológico da exclusão escolar e do *bullying*, conforme discutido por Ernsen (2016) e Strobel (2006), a Lei busca combater essas questões ao garantir a presença de profissionais capacitados para mediar a comunicação e promover um ambiente escolar mais inclusivo e acessível às diversas especificidades: “Garantir acessibilidade e mobilidade em instituições de educação superior públicas”, destacando, ainda, que será realizado “por meio de adequações arquitetônicas, transporte acessível, materiais didáticos apropriados, tecnologia assistiva e intérpretes de Libras” (Rio Grande do Norte, 2022). A inclusão plena dos Surdos no ambiente escolar, com o devido apoio de intérpretes e professores especializados, pode diminuir os efeitos negativos da exclusão e promover a autoestima e o bem-estar dos alunos Surdos.

Documento 2 (dois) do Rio Grande do Norte: Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015)

A legislação sobre Educação Inclusiva, ao estabelecer diretrizes para a contratação de profissionais especializados e a criação de ambientes acessíveis, tem um impacto direto na promoção de uma educação que respeita e valoriza a diversidade, conforme discutido por diversos autores: “os profissionais dos serviços de apoio especializados necessários para contemplar a atendimento educacional adequado frente aos alunos que desse apoio requer, como: os intérpretes e instrutores de libras” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 37). A contratação de profissionais como tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdocegos, instrutores de Libras e professores bilíngues é essencial para garantir que os alunos Surdos tenham acesso ao conteúdo educacional da maneira mais plena possível: “intérpretes e instrutores de LIBRAS, professor bilíngue, tradutor em Braille, guia intérprete e professores de apoio, entre outros” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 37), como defendido por Quadros (1997; 2019), que enfatiza que a identidade Surda é intrinsecamente ligada à língua de sinais e que o acesso à Libras como língua de instrução é fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos Surdos.

A criação de salas de recursos multifuncionais e a implementação de medidas de acessibilidade nas escolas são um avanço significativo na adaptação do ambiente escolar para garantir que todos os alunos, incluindo os Surdos, tenham um espaço adequado para aprender. Essa prática está em consonância com a teoria de Lima (2018) e Souza (2016), que discutem o histórico de opressão cultural e linguística sobre os Surdos, incluindo a imposição da oralidade. A adaptação das escolas e o uso de recursos como a Libras contribuem para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das identidades Surdas.

A ênfase dada na formação docentes, com a meta de garantir que 100% dos professores da educação básica, incluindo aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tivessem formação superior até o ano de 2020, é uma iniciativa fundamental para assegurar que os educadores estejam capacitados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, incluindo os Surdos e com deficiências múltiplas: “avaliar o processo de formação continuada e mobilizar a formação em serviço, ou seja, na escola” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 37). A formação de professores em métodos bilíngues e em Libras é essencial para garantir que os Surdos possam ser atendidos de maneira eficaz, como defendido por Furtado (2016) e Xavier (2023), que consideram a língua de sinais um direito

humano fundamental. A inclusão de Libras nas práticas pedagógicas permite que os alunos Surdos se sintam valorizados e respeitados, o que é essencial para o seu bem-estar e desenvolvimento acadêmico.

No ensino superior, a legislação que garante a acessibilidade nas universidades públicas, com adequações arquitetônicas, transporte acessível e a disponibilização de intérpretes de Libras, segue a linha de argumentação de Oliveira (2022), que critica o reconhecimento incompleto da Libras nas instituições educacionais. As adaptações no ensino superior são fundamentais para permitir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, participem plenamente da vida acadêmica.

A ampliação de acervos didáticos e culturais, incluindo livros em Libras e materiais em Braille, mostra uma prática importante para garantir que os recursos educacionais sejam acessíveis a todos os alunos. Isso é especialmente relevante para os alunos Surdos: “acervo de obras didáticas e paradidáticas e de leitura, bem como programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braille” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 98), como apontado por Ernsen (2016) e Strobel (2006), que discutem os impactos psicológicos da exclusão e a importância da acessibilidade para garantir a inclusão efetiva dos Surdos nas instituições de ensino.

ESTADO: SERGIPE

Documento 1 (um) de Sergipe: Lei nº 8.025/2015

A Lei nº 8.025/2015, ao estabelecer a educação bilíngue para Surdos, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua: “Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva” (Sergipe, 2015a), reflete uma abordagem que está relacionada com as teorias de vários autores sobre a importância de respeitar as particularidades linguísticas e culturais dos Surdos. Quadros e Silva (2019), assim como Quadros (1997), destacam a diversidade das línguas de sinais e a necessidade de uma educação que reconheça e valorize essas diferenças, o que a Lei nº 8.025/2015 contribui ao assegurar que a Libras seja a língua principal na educação de Surdos. A abordagem bilíngue é considerada a mais eficaz (Quadros, 1997; Oliveira, 2022) para o desenvolvimento educacional e cognitivo dos Surdos, respeitando sua identidade

linguística, como enfatizado por Lopes (2023), que observa a identidade Surda como sendo linguística e não deficiente.

A inclusão de tradutores/intérpretes de Libras e professores bilíngues, preferencialmente Surdos: “Assegurar e apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação, incluindo professores especializados, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores bilíngues e com conhecimento em Braille” (Sergipe, 2015a), é um aspecto central da lei, alinhando-se com os argumentos de Lima (2018) e Costa e Barbosa (2021), que discutem a opressão histórica imposta aos Surdos, particularmente com a imposição da oralidade. Ter profissionais capacitados em Libras não só facilita a aprendizagem, mas também promove uma cultura de respeito pela identidade e pela língua dos Surdos, que veem a língua de sinais como um direito humano (Furtado, 2016; Xavier, 2023).

Além disso, a parceria com instituições de ensino superior para a formação de tradutores/intérpretes de Libras, prevista na lei, reflete a necessidade de uma formação qualificada para atender adequadamente às necessidades dos alunos Surdos, como defendido por Oliveira (2022), que aponta a importância de um reconhecimento pleno da Libras nas instituições educacionais. A formação continuada em Libras e Braille para educadores é também uma medida essencial para garantir a eficácia da inclusão: “Promover a formação continuada de docentes e profissionais da educação em Libras, Braille e outros idiomas, em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES)” (Sergipe, 2015a), como sugerido por Ernsen (2016) e Strobel (2006), que discutem os impactos da exclusão linguística no desenvolvimento dos Surdos e a importância da contínua capacitação dos profissionais para lidar com esses desafios.

A expansão de acervos didáticos e culturais em Libras e Braille: “Colaborar na expansão de acervos de obras didáticas, paradidáticas, literárias e dicionários, incluindo materiais em Libras e Braille, para professores da rede pública de educação básica” (Sergipe, 2015a), conforme previsto na lei, é um passo importante para garantir que todos os alunos, assim como os Surdos e cegos, tenham acesso a conteúdos educacionais e culturais de maneira acessível. A implementação de recursos diversificados, como livros em Libras, é crucial para a construção de um ambiente inclusivo, como argumentam Lima (2018) e Souza (2016), ao discutirem a necessidade de combater as barreiras culturais e linguísticas impostas aos Surdos ao longo da história.

Documento 2 (dois) de Sergipe: Plano Estadual de Educação de Sergipe (2015)

A oferta de educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português escrito como segunda língua: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos” (Sergipe, 2015b, p. 51), está alinhada com as perspectivas defendidas por Quadros e Silva (2019) e Quadros (1997), que ressaltam a diversidade das línguas de sinais e a importância de superar a visão deficitária sobre a língua de sinais e a identidade dos Surdos. A proposta de educação bilíngue no Brasil, no contexto da Lei nº 8.025/2015, que garante a Libras como língua principal e o Português como segunda língua, reflete a necessidade de respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos Surdos, como argumentado por Lopes (2023), que enfatiza que a identidade Surda é linguística e não uma deficiência.

O histórico da educação especial no Brasil, que remonta ao século XIX com instituições como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, é uma referência para o desenvolvimento da educação inclusiva e bilíngue. No entanto, conforme Lima (2018) e Costa e Barbosa (2021), a educação dos Surdos no Brasil foi marcada por políticas de opressão, como a imposição da oralidade, que negligenciaram a língua de sinais e a Cultura Surda. A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE): “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos Surdos e com deficiência auditiva” (Sergipe, 2015b, p. 51), como preconizado pelo Decreto nº 7.611, é uma tentativa de corrigir essas defasagens, fornecendo os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para a plena inclusão. Todavia, a falta de tradutores/intérpretes de Libras, especialmente na rede pública de ensino, é um obstáculo significativo, como destaca Oliveira (2022), que aponta o reconhecimento incompleto de Libras como uma das barreiras para a inclusão plena dos Surdos nas escolas. A Lei nº 12.319/2010 regulamenta a atuação desses profissionais, mas, como observado por Furtado (2016) e Xavier (2023), o número de intérpretes é insuficiente para atender à demanda, o que limita a acessibilidade dos alunos Surdos.

Além disso, a formação de docentes capacitados para apoiar alunos com necessidades específicas é uma exigência fundamental para a efetivação da educação inclusiva de fato: “promover a formação continuada, em articulação com as IES, para docentes em todas as

áreas de ensino e demais profissionais da educação em libras, braile e idiomas, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE” (Sergipe, 2015b, p. 135). Como discutido por Lima (2018), Souza (2016) e outros autores, a formação continuada é essencial para que os professores possam atender adequadamente às demandas dos alunos com deficiência, incluindo a utilização de Libras e Braille, e para que possam trabalhar de forma inclusiva, respeitando as diversidades presentes nas salas de aula. A parceria com instituições de ensino superior, como sugerido pela Lei nº 8.025/2015, é crucial para garantir a formação de tradutores/intérpretes e docentes qualificados, conforme a recomendação de Furtado (2016).

Documento 3 (três) de Sergipe: Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe (2019)

O Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe (2019-2022) estabelece como um dos seus principais objetivos a garantia da oferta de educação bilíngue para estudantes Surdos e com deficiência auditiva: “Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Sergipe, 2019), um objetivo que está em consonância com as diretrizes e teorias de Quadros e Silva (2019) e Quadros (1997), que defendem a importância de reconhecer e valorizar a língua de sinais como parte fundamental da identidade Surda. Essa proposta visa assegurar que esses alunos tenham acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua primeira língua e à Língua Portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua. A implementação dessa educação bilíngue é direcionada tanto para escolas e classes bilíngues quanto para escolas inclusivas, buscando promover um ambiente educacional que respeite e valorize a identidade linguística e cultural dos alunos Surdos. Com isso, o governo demonstra o objetivo de garantir uma educação de qualidade e acessível, permitindo que todos os estudantes possam se comunicar e aprender de forma eficaz em sua língua materna, contribuindo para sua inclusão e desenvolvimento integral.

5.3 Análise Crítica das Políticas Públicas

Esta seção analítica foi embasada na teoria dos Direitos Linguísticos e Políticas Linguísticas Educacionais apresentadas nesta dissertação. Dessa forma, nos apoiamos nos

campos da Justiça Social, da LA (que perpassa todo o nosso trabalho) e dos Estudos Surdos. Atendemos também o terceiro objetivo específico que propõe discutir como as políticas linguísticas para alunos Surdos se apresentam nos estados do Nordeste brasileiro em relação ao Ensino Médio.

A partir de agora, apresentamos a Análise Crítica das Políticas Públicas - Avaliação da abrangência e a aplicabilidade das políticas linguísticas e educacionais voltadas para Surdos no contexto escolar.

Estabelecemos 3 (três) critérios para o procedimento das análises críticas:

1 - **Língua:** o documento aborda a oferta de Libras como L1 e Português como L2 na modalidade escrita?;

2 - **Abrangência:** o documento apresenta informações sobre a abordagem de diferentes necessidades dos alunos Surdos, como os Surdocegos ou aqueles com deficiência múltipla?; e

3 - **Aplicabilidade:** no documento há indicativo e/ou previsão de garantia para formação de professores, adequação de espaços físicos e de materiais didáticos específicos para os alunos e professores?

ESTADO: ALAGOAS

Documento 1 (um) de Alagoas: Lei nº 7.795/2016

Em relação à língua, se o documento aborda a oferta de Libras como L1 e Português como L2 na modalidade escrita, sim, há o atendimento pela Lei nº 7.795/2016, já que ela estabelece o direito à educação bilíngue para Surdos: “Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos e com deficiência auditiva” (Alagoas, 2016), com a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua. Esse ponto é positivo para a efetividade, pois atende a uma recomendação amplamente defendida por especialistas e reconhece a Libras como fundamental para o desenvolvimento linguístico de Surdos. Ao adotar uma política em que a

língua de sinais é a primeira língua, a lei atende e possibilita um melhor atendimento aos direitos linguísticos dos alunos Surdos, a abordagem está em consonância com o pensamento de Silva e Timbane (2022), que argumentam sobre a língua ser é uma construção social profundamente conectada à cultura e a organização dos sistemas linguísticos. Além disso, Strobel (2006) ressalta que a valorização da língua de sinais e da identidade cultural dos Surdos é essencial para combater o modelo ouvintista e promover seu desenvolvimento linguístico e social.

Sobre o atendimento a abrangência, se o documento apresenta informações sobre a abordagem de diferentes necessidades dos alunos Surdos, como os Surdocegos ou aqueles com deficiência múltipla, sim, já que a Lei nº 7.795/2016 considera múltiplas necessidades, incluindo estudantes Surdos, cegos e Surdocegos, além de pessoas com altas habilidades e superdotação: “(...) profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para cegos e surdocegos, professores de Libras (prioritariamente surdos), professores bilíngues, leitor e transcritor de Braille, e técnicos de orientação e mobilidade para deficientes visuais” (Alagoas, 2016). Isso é extremamente positivo, pois reconhece a diversidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas, compreendendo que o ser humano não é único e não segue um padrão.

A abordagem dialoga com as ideias de Berger (2021), que entende a diversidade linguística como um patrimônio imaterial que reflete relações de poder e deve ser preservada para garantir a igualdade de direitos. Essa perspectiva também se relaciona com Wucher (2000), que destaca como as identificações grupais, como a identidade Surda, se fortalecem diante de ameaças e promovem resistência e união. Entretanto, a garantia de atendimento nos quatro primeiros anos para a educação de jovens e adultos (8.14) poderia ser ampliada para incluir todos os ciclos educacionais permanentemente, o que reforçaria a proteção às identidades plurais dos estudantes.

Quanto à aplicabilidade, se há indicativo de formação de professores, se há espaço adequado e se há materiais didáticos específicos à disposição dos alunos e dos professores, a formação de professores especializados está contemplada indiretamente na Lei nº 7.795/2016, que menciona a necessidade de professores bilíngues, instrutores de Libras e outros profissionais de apoio como tradutores/intérpretes de Libras: “(...) nos primeiros quatro anos de vigência do plano, equipes de profissionais da educação para a escolarização de jovens e adultos com deficiência” e a “(...) oferta de professores especializados e profissionais de apoio, incluindo intérpretes de Libras e guias-intérpretes” (Alagoas, 2016). Contudo, a lei não

especifica um programa estruturado de formação continuada ou inicial para esses profissionais. A ausência reflete o que Calvet (2007) aponta em relação à dificuldade de planejamento linguístico e à necessidade de formalizar políticas educacionais em contextos sociais. Além disso, a lei não menciona explicitamente a criação de salas ou espaços adequados para o ensino bilíngue ou para o atendimento especializado dentro das escolas. Como destacado por Berger (2021), as políticas linguístico-educacionais influenciam quais línguas e recursos são incorporados aos currículos e práticas pedagógicas, sendo fundamental assegurar espaços que atendam às demandas de inclusão.

ESTADO: BAHIA

Documento 1 (um) da Bahia: Lei nº 13.559/2016

No tocante à língua, o documento analisado aborda a oferta de Libras como L1 e Português como L2 na modalidade escrita, alinhando-se às diretrizes do Decreto Federal nº 5.626 e à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao incentivar a educação e alfabetização bilíngue para crianças Surdas: “(...) educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos em escolas bilíngues e inclusivas” (Bahia, 2016a). Esse enfoque é positivo, pois reforça a importância da Libras como primeira língua, essencial para o desenvolvimento linguístico dos estudantes Surdos, atendendo a recomendações amplamente defendidas por especialistas. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Strobel (2006), que destaca que a difusão da língua de sinais e da identidade cultural dos Surdos promove seu desenvolvimento e combate o modelo ouvintista. Além disso, a aplicação prática dessa política reflete o que Calvet (2007) entende como o impacto das políticas linguísticas, que buscam formalizar demandas sociais em contextos educacionais. É relevante assinalar que o texto não apresenta mecanismos específicos que assegurem a implementação dessa política de forma equitativa em todas as regiões do Estado, um ponto que Pennycook (2006) poderia interpretar como um aspecto dinâmico e mutável das políticas, que requer problematização contínua para maior efetividade.

A abrangência, o documento cobre uma gama significativa de aspectos da educação especial, contemplando desde a educação infantil até a formação continuada de professores e incluindo cursos de pós-graduação específicos voltados ao ensino de Libras e de português

como segunda língua para Surdos: “(...) acesso à Educação Infantil para crianças com deficiência, incluindo crianças surdas, assegurando a educação bilíngue (Libras e português)” (Bahia, 2016a). Essa abordagem é positiva, pois demonstra uma compreensão da diversidade e das necessidades educacionais específicas dos alunos Surdos, inclusive para aqueles com deficiências múltiplas ou surdocegueira, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente. Essa perspectiva se alinha com a visão de Berger (2021), que reconhece a diversidade linguística como um patrimônio que reflete relações de poder e que deve ser preservado para assegurar a equidade educacional. No entanto, a abrangência poderia ser ampliada se o texto incluísse informações mais detalhadas sobre os tipos específicos de apoio oferecidos a cada grupo de estudantes, considerando suas particularidades, uma necessidade que Nascimento (2021) reforça ao criticar a privação de direitos linguísticos e seu impacto negativo nas identidades culturais.

A aplicabilidade, o documento prevê a formação continuada de professores, um elemento relevante para a implementação eficaz da educação bilíngue: “Oferecer cursos de pós-graduação para a formação de professores de Libras e de português escrito como segunda língua para surdos, desde a alfabetização até os anos iniciais da Educação Básica” (Bahia, 2016a). Mas em relação à infraestrutura, não há menção quanto à criação ou reforma de estruturas, como salas de aula bilíngues ou recursos didáticos específicos, que facilitariam o aprendizado prático e acessível dos alunos Surdos em todas as regiões do Estado. Essa ausência de infraestrutura escolar adaptada é um ponto negativo, pois compromete a aplicabilidade da política ao dificultar o acesso dos estudantes Surdos a um ambiente de aprendizado adequado e inclusivo. Essa lacuna na aplicabilidade reflete as preocupações de Xavier (2023), que alerta que a privação linguística limita o reconhecimento político e social das pessoas, além de Wucher (2000), que argumenta que a resistência e união das identidades grupais são fortalecidas frente às barreiras que enfrentam. Para que a política educacional seja realmente eficaz e inclusiva, é necessário que se considerem as exigências físicas e logísticas necessárias, assegurando que os princípios de acessibilidade e inclusão sejam respeitados e implementados de forma prática e significativa em todas as escolas.

Documento 2 (dois) da Bahia: Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (2017)

Em relação à língua, o documento examinado aborda a oferta de Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2) para estudantes Surdos, atendendo aos critérios de educação bilíngue e à importância da Libras como língua de instrução em salas de aula bilíngues, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626 de 2005: “As classes bilíngues são espaços educacionais que desenvolvem o processo regular de escolarização, tendo como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Bilíngue” (Bahia, 2017, p. 35). Essa aplicação ressoa com Calvet (2007), que enfatiza que as políticas linguísticas são ferramentas para responder às necessidades sociais, moldando a relação entre língua e sociedade. Além disso, a ênfase dada à Libras como L1 reforça seu papel crucial no desenvolvimento linguístico dos alunos Surdos, conforme discutido por Strobel (2006), que destaca que a difusão da língua de sinais promove o desenvolvimento e a valorização cultural dos Surdos. O Português escrito como L2 complementa esse processo, permitindo o acesso ao conteúdo educacional e social. Ainda, o documento sugere adaptações físicas, como mesas de apoio e iluminação adequada, atendendo às demandas práticas para garantir o aprendizado visual, elemento que dialoga com o ponto de Xavier (2023) sobre a importância de condições que evitem a privação linguística.

Em termos de abrangência, o documento registra uma abordagem inclusiva e diversificada ao atender a diferentes necessidades dos alunos Surdos, incluindo aqueles com condições associadas, como deficiência intelectual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Esse reconhecimento da diversidade entre os estudantes Surdos reflete o conceito de direitos linguísticos como direitos humanos fundamentais de Severo (2022), promovendo uma educação inclusiva que considera as particularidades de cada grupo. Tal postura também está alinhada com Berger (2021), que destaca que a diversidade linguística é um patrimônio imaterial, sendo essencial que as políticas educacionais a considerem para mitigar desigualdades sociais: “LDB estabeleceu o direito à educação para ‘excepcionais’, mas, na prática, a Secretaria de Educação ainda enfrentava dificuldades em implementar um serviço especializado para pessoas com deficiência” (Bahia, 2017). No entanto, o documento poderia ampliar sua abrangência ao detalhar diretrizes específicas sobre como cada condição deve ser atendida, garantindo suporte adicional conforme defendido por Nascimento (2021), que alerta para os riscos de restrições linguísticas no comprometimento das identidades culturais.

Quanto à aplicabilidade, o documento apresenta recomendações para ambientes adaptados, como mesas e cadeiras que promovam a comunicação em Libras e a iluminação adequada para intérpretes: “Em determinados momentos que seja necessário apagar as luzes do ambiente em que o profissional tradutor/intérprete esteja atuando, deve-se manter um ponto de luz incidindo sobre ele” (Bahia, 2017, p. 33), elementos que corroboram o planejamento linguístico prático proposto por Calvet (2007). Além disso, a inclusão de profissionais Surdos, como educadores, reforça a aplicabilidade da política ao criar um ambiente educacional enriquecedor e culturalmente representativo, ponto que converge com as discussões de Wucher (2000) sobre o fortalecimento de identidades em face de desafios. A ausência de uma menção direta sobre a formação continuada de professores, essencial para capacitar educadores para ensinar alunos Surdos, destaca uma lacuna. Fabrício (2006) defende que as práticas discursivas e linguísticas não são neutras, reforçando a importância de formação consistente para lidar com as dinâmicas sociais da educação bilíngue. A carência de previsão para materiais didáticos adaptados, como livros específicos em Libras, também limita a efetividade da política, um problema que Xavier (2023) destaca como prejudicial ao desenvolvimento pleno dos estudantes Surdos.

Documento 3 (três) da Bahia: Protocolo de Retorno às Aulas — Educação Especial (2016)

A língua, o protocolo atende às necessidades linguísticas dos estudantes Surdos ao reconhecer a Libras como primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita como segunda língua (L2): “O processo de escolarização do discente Surdo deverá ter a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade de segunda língua” (Bahia, 2016b, p. 25), alinhando-se à perspectiva de Calvet (2007) sobre o papel das políticas linguísticas em responder às necessidades sociais e organizar a relação entre língua e sociedade. Além de estabelecer essa estrutura bilíngue, o protocolo fornece orientações específicas para os educadores, destacando a importância de associar imagem, palavra, sinal e significado, o que facilita a compreensão do conteúdo pelos alunos Surdos. A proposta pedagógica visual, reforçada por recursos como vídeos em Libras, reflete a ideia de Fabrício (2006) de que a linguagem, enquanto prática social, deve considerar as manifestações culturais e sociais dos indivíduos. Tais elementos enfatizam o uso de Libras como ferramenta essencial para o aprendizado, dialogando também com Severo (2022), que enxerga as

políticas linguísticas como mediadoras de direitos humanos fundamentais, especialmente no contexto da inclusão dos Surdos.

A abrangência, o documento demonstra uma preocupação com a inclusão de diversas identidades dos estudantes Surdos, abordando tanto os alunos com deficiência auditiva quanto aqueles com deficiências múltiplas: “As atividades devem ser acompanhadas por tradutores-intérpretes ou vídeos com traduções em Libras. Professores devem relacionar imagem/palavra/sinal/significado para facilitar a compreensão dos alunos surdos” (Bahia, 2016b, p. 24). A recomendação do acompanhamento de um guia-intérprete ou professor de apoio pedagógico amplia o suporte aos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva que reconhece a diversidade entre os estudantes. É uma visão que está alinhada com Berger (2021), o qual ressalta a importância de considerar a diversidade linguística como patrimônio imaterial, especialmente em políticas educacionais que procuram mitigar desigualdades. Ao atender a uma variedade de identidades e condições, o protocolo avança na direção de uma educação mais inclusiva, ressoando também com Nascimento (2021), que alerta sobre os perigos de privação de direitos linguísticos, uma questão que o protocolo parece buscar resolver ao propor apoios específicos.

Em termos de aplicabilidade, o protocolo prioriza o uso de materiais visuais, como vídeos em Libras e recursos com letras e símbolos grandes e coloridos, além de fornecer instruções detalhadas sobre a adoção de intérpretes e guias-intérpretes: “Numa proposta pedagógica visual (...): imagens contextualizadas, gêneros textuais ricos em recursos gráficos que facilitem a compreensão da ideia do texto, uso de hiperlink, ícones, vídeos em Libras” (Bahia, 2016b, p. 26). As medidas apresentadas refletem os princípios de acessibilidade necessários para implementar uma política educacional inclusiva. Entretanto, a ausência de diretrizes para a formação continuada de professores e a criação de espaços adequados específicos, como salas preparadas para o ensino bilíngue, demonstra uma limitação, que pode comprometer a implementação robusta e contínua da política. Essa lacuna, conforme discutido por Fabrício (2006), pode ser entendida como uma falha na consideração das práticas discursivas como reflexos de identidades e contextos sociais, reforçando a necessidade de capacitação e infraestrutura para atender às demandas do ensino bilíngue de maneira efetiva e sustentável.

ESTADO: CEARÁ

Documento 1 (um) do Ceará: Lei nº 16.025/2016

Quando se observa pelo viés da língua, o documento revela que a lei atende às necessidades linguísticas dos estudantes Surdos ao estabelecer a educação bilíngue, definindo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2): “Garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes surdos” (Ceará, 2016). Essa diretriz reflete o entendimento de Fabrício (2006), que defende a linguagem como prática social, o que nos leva a inferir a importância de reconhecer a Libras como essencial para o desenvolvimento linguístico dos estudantes Surdos. A aplicação dessa diretriz tanto em escolas e classes bilíngues quanto em classes regulares alinha-se às perspectivas de Severo (2022), que considera as políticas linguísticas instrumentos fundamentais para garantir direitos humanos e fomentar a inclusão social. A inclusão do Braille para cegos e Surdocegos amplia ainda mais o alcance da política, corroborando a ideia de Calvet (2007) de que as políticas linguísticas devem atender às demandas sociais e contextos específicos.

Em termos de abrangência, a lei demonstra um compromisso inclusivo ao contemplar estudantes com variados tipos de necessidades inclusivas, como deficiência auditiva, visual e múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação: “(...) assegurando educação bilíngue para crianças surdas e educação em Braille para cegos, além de integrar a educação especial a outras modalidades de ensino” (Ceará, 2016). Esse esforço reflete o princípio de justiça social discutido por Minussi e Ramos (2021) e Azevedo (2013), que enfatizam a promoção de equidade e igualdade nas políticas públicas. O destaque para a colaboração entre municípios e a União, como no item 1.12, apresenta um esforço coordenado que se relaciona com as ideias de Berger (2021) sobre a importância de políticas educacionais que promovam a diversidade linguística e garantam acesso igualitário aos recursos educacionais em diferentes contextos.

No que diz respeito à aplicabilidade, a previsão de medidas como a ampliação de acervos de materiais em Libras e Braille, mencionada no item 16.10, representa um avanço significativo, pois facilita o acesso dos professores a recursos didáticos adaptados: “(...) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais” (Ceará, 2016). Essa proposta é coerente com as observações de Pennycook (2006) sobre a importância de práticas dinâmicas e criativas no campo da Linguística Aplicada Crítica, que incentivam soluções

inovadoras para atender às necessidades educacionais. Mas a ausência de menções à formação continuada dos professores e à criação de espaços específicos para o ensino bilíngue reflete uma lacuna importante, conforme indicado por Fabrício (2006), que alerta para a necessidade de práticas discursivas que considerem o contexto social e promovam uma inclusão efetiva. A falta de investimento em infraestrutura e a capacitação docente pode limitar a sustentabilidade e a eficácia da política a longo prazo, indicando a necessidade de uma abordagem mais robusta e integrada.

Documento 2 (dois) do Ceará: Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 (2022)

O documento demonstra um certo compromisso com a educação bilíngue ao integrar o uso da Libras como parte essencial do currículo para alunos Surdos no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), destacando o valor atribuído à Libras como meio de instrução. A inclusão de Libras como parte central da formação desses alunos, “A matriz curricular e a carga horária são as mesmas do ensino regular da rede estadual, tendo como diferencial a disciplina de Libras, que está presente em todas as turmas da escola, com carga horária semanal de 2 h/a” (Ceará, 2022, p. 10), está em consonância com as diretrizes de Calvet (2007), que argumenta que as políticas linguísticas devem responder a necessidades sociais específicas, como a educação de Surdos. A carga horária de duas horas semanais dedicada à disciplina e o fato de ser ministrada por professores Surdos reforçam a ideia de incluir profissionais Surdos nas equipes educacionais para garantir uma educação mais representativa e eficaz para os alunos Surdos.

No entanto, a ausência de uma referência explícita ao ensino do português escrito como L2 limita a possibilidade de ampliar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, algo que poderia fortalecer sua comunicação escrita e expandir suas habilidades em contextos sociais e profissionais, conforme sugerido por Fabrício (2006), que discute a necessidade de se ampliar a compreensão da linguagem como prática social.

Em relação à abrangência, a abordagem inclusiva é clara ao considerar as múltiplas necessidades dos alunos Surdos, incluindo aqueles com deficiências associadas, como motoras e visuais: “No Ices existem estudantes que, além de surdas/os, são portadoras/es de necessidades motoras, com comprometimento de suas faculdades mentais, com problemas de visão e outras especificidades” (Ceará, 2022, p. 10). A adaptação do ambiente educacional, que inclui cuidadores para o auxílio em atividades diárias, e a presença de intérpretes de

Libras estão alinhadas ao conceito de justiça social abordado por Minussi e Ramos (2021) e Azevedo (2013), que destacam a importância de políticas públicas que promovam a equidade e a solidariedade para populações marginalizadas. O ICES se esforça para criar um ambiente acessível, respeitando as diversas identidades e necessidades dos estudantes, o que mostra a aplicação prática de políticas de inclusão. Uma abordagem mais detalhada sobre como os alunos com deficiências múltiplas ou surdocegueira são atendidos de maneira específica poderia enriquecer a política, refletindo um olhar mais abrangente sobre a diversidade no contexto escolar.

Quanto à aplicabilidade, a estrutura de apoio detalhada no documento, que inclui intérpretes de Libras e cuidadores, é um avanço importante, pois contribui para a efetividade da inclusão no dia a dia escolar: “tendo como diferencial a disciplina de Libras” (Ceará, 2022, p. 10). Como sugerido por Silva Júnior e Matos (2019), que destacam o caráter dinâmico e mestiço da Linguística Aplicada, é necessário que esse apoio se mantenha em constante evolução. A formação continuada de profissionais, como intérpretes e cuidadores, deve ser uma prioridade para garantir que esses profissionais estejam atualizados com as novas metodologias de ensino e com as necessidades sempre mutáveis dos alunos. A falta de informações mais detalhadas sobre a infraestrutura física e sobre materiais específicos adaptações poderia comprometer a plena aplicabilidade da política.

Documento 3 (três) do Ceará: Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará (2015)

A análise do documento revela uma estrutura coerente com a educação bilíngue, essencial para o desenvolvimento dos estudantes Surdos e com deficiência auditiva, ao estabelecer a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2): “Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua” (Ceará, 2015). A configuração proposta, que prioriza a Libras como língua de instrução, está alinhada com o Decreto nº 5.626/2005, que defende a educação bilíngue como um direito fundamental dos Surdos. A inclusão do português como L2 oferece uma ferramenta complementar para a alfabetização dos alunos, respeitando a diversidade linguística e cultural da Comunidade Surda.

Em relação à abrangência, o documento do Ceará se destaca por sua inclusão de uma vasta gama de necessidades educacionais, indo além dos Surdos e abrangendo Surdocegos, alunos com deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades: “(...) na oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas” (Ceará, 2015). Ao considerar essas diversas condições, o plano se aproxima de uma visão de educação inclusiva que vai além da inclusão física, abraçando a diversidade no contexto de identidade, comunicação e aprendizagem. Essa abordagem está em sintonia com o que afirma Minussi e Ramos (2021), que ressaltam a importância de uma política educacional que reconheça e acolha as diversas identidades e características dos alunos Surdos, garantindo uma educação de qualidade e acessível para todos.

No que tange à aplicabilidade, a cooperação técnica entre municípios é um passo relevante para garantir a transversalidade e a integração das políticas educacionais, promovendo a colaboração entre diferentes esferas do poder público: “Apoiar os municípios, através da cooperação técnica, na oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência” (Ceará, 2015). Esse aspecto reflete um esforço para superar barreiras regionais e garantir que a educação bilíngue seja acessível em diversas localidades. O documento poderia ser mais robusto ao detalhar a formação específica dos educadores e sobre a infraestrutura necessária, como materiais didáticos adaptados e equipamentos específicos para facilitar o acesso à educação bilíngue. A inclusão de informações sobre formação continuada para educadores de Surdos e a disponibilidade de recursos didáticos especializados são essenciais para garantir a efetividade da implementação da política.

ESTADO: MARANHÃO

Documento 1 (um) do Maranhão: Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014)

O plano educacional propõe a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas de educação básica em consonância com os princípios de acessibilidade da Linguística Aplicada (LA), conforme discutido por Rocha e Daher (2015), que tratam a linguagem como uma prática social: “Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina nas

escolas de educação básica, em conformidade com o Decreto nº 5.626/05” (Maranhão, 2014). A proposta de adotar Libras como disciplina nas escolas e de incluir o português escrito como segunda língua (L2) reflete uma preocupação com o desenvolvimento linguístico dos alunos Surdos, respeitando sua identidade e cultura. Embora o plano não defina explicitamente a Libras como primeira língua (L1), a proposta de ensino bilíngue pode ser entendida como um avanço, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades nas duas línguas de maneira estruturada. Essa abordagem está em linha com a visão de Pennycook (2006), que vê a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como uma abordagem dinâmica, que busca novas formas de entender a linguagem em contextos múltiplos, promovendo a inclusão de diferentes sistemas linguísticos.

A abrangência do plano, ao incluir estudantes com diferentes deficiências e necessidades, reflete o entendimento de Calvet (2007), que afirma que as línguas são moldadas pelas necessidades sociais, e que as políticas linguísticas devem refletir e atender a essas demandas: “(...) cursos cobrem áreas como Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Maranhão, 2014). A formação de professores em Libras, Braille e outras áreas é uma medida importante para garantir que os alunos Surdos e com outras deficiências tenham acesso à educação de qualidade. Esse enfoque também se alinha ao conceito de Justiça Social defendido por Minussi e Ramos (2021), que buscam a igualdade e equidade nas políticas públicas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação de qualidade.

No que tange à aplicabilidade, a formação continuada dos docentes é um passo importante para garantir a qualificação constante dos profissionais: “Garantir recursos financeiros para a oferta de cursos de formação continuada em Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento” (Maranhão, 2014). A efetividade dessa formação depende também da infraestrutura das escolas, como a disponibilidade de materiais didáticos adaptados e de espaços adequados para a educação inclusiva. A teoria de Silva Júnior e Matos (2019), que observa a evolução da LA para uma área inter/transdisciplinar e transgressiva, ressalta a necessidade de se adotar práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras. A falta de recursos adequados pode comprometer a efetividade do plano, uma vez que as práticas discursivas e pedagógicas não são neutras, mas refletem as identidades e as visões de quem as produz, como aponta Fabrício (2006).

ESTADO: PARAÍBA**Documento 1 (um) da Paraíba: Plano Estadual de Educação da Paraíba (2019)**

O Plano Estadual de Educação da Paraíba apresenta uma lacuna no que se refere à educação de Surdos. A ausência de diretrizes sobre a língua de sinais, necessidades específicas e condições de aplicabilidade dificultam a promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo para esses alunos no Estado. Esse é um reflexo da invisibilidade da Comunidade Surda para as autoridades públicas, já que o documento fala sobre a importância de integrar novas tecnologias digitais ao processo pedagógico, mas exclui os Surdos e os alunos com transtornos ou deficiências diversas. Esse foi o único documento que apresentou uma carência tão explícita.

Documento 2 (dois) da Paraíba: Proposta Curricular do Ensino Médio — Paraíba (2020)

Sobre a língua, o documento menciona a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas não a coloca como língua de instrução primária para os alunos Surdos, nem especifica o português como segunda língua: “História (1ª Série): Incentiva o uso de Libras, entre outras linguagens multimodais, para que os alunos possam se expressar e compreenderem-se mutuamente em contextos de interação social” (Paraíba, 2020). Isso contrasta com as perspectivas de acessibilidade, respeito da diversidade e valorização da língua materna da Linguística Aplicada (LA), que, segundo Rocha e Daher (2015), deve compreender a linguagem como prática social. Nesse sentido, a língua de sinais é uma prática social fundamental para os Surdos e sua integração como primeira língua (L1) é crucial para garantir o desenvolvimento linguístico completo dos alunos. Segundo Pennycook (2006), a Linguística Aplicada Crítica (LAC) enfatiza a necessidade de questionar modelos fixos e criar formas de entender a linguagem, o que inclui a afirmação de direitos linguísticos.

Quanto à abrangência, o documento poderia ser mais abrangente no atendimento às necessidades dos Surdocegos ou alunos com múltiplas deficiências. A abordagem de Minussi e Ramos (2021) sobre Justiça Social, que defende a promoção da igualdade e equidade, poderia ser aplicada aqui para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso pleno e igualitário à educação. A inclusão de Libras, Braille e

outros recursos deve ser considerada para garantir a diversidade de necessidades linguísticas e culturais. É importante acrescentar que a educação inclusiva é uma prática que se conecta diretamente à cultura e às identidades dos alunos Surdos, como afirma Silva e Timbane (2022), que destacam a língua como uma construção social conectada à cultura.

Em relação à aplicabilidade, o documento não aborda a formação contínua dos docentes em Libras e a infraestrutura necessária para a educação bilíngue. Essa lacuna pode ser entendida à luz das ideias de Fabrício (2006), que destaca a reconstrução epistemológica da LA. A formação de professores é uma prática discursiva que reflete as identidades e visões dos educadores. De acordo com Nascimento (2021), a privação de direitos linguísticos, como a falta de formação adequada para os professores, pode restringir a identidade linguística dos alunos e limitar seu desenvolvimento. Além disso, Calvet (2007) enfatiza que as políticas linguísticas devem gerenciar a função e o *status* das línguas. A ausência de uma infraestrutura adequada e de um plano de formação contínua dos docentes compromete a eficácia da política educacional para alunos Surdos, como a importância dos direitos linguísticos para a inclusão e o desenvolvimento.

ESTADO: PERNAMBUCO

Documento 1 (um) de Pernambuco: Lei nº 15.533/2015

Língua, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de instrução e comunicação no ambiente escolar, “uso de Libras, Braille, comunicação suplementar alternativa, materiais didáticos apropriados, e oferta de educação bilíngue em Língua Portuguesa e Libras” (Pernambuco, 2015), é uma prática que vai ao encontro das discussões da Linguística Aplicada (LA), como apontado por Rocha e Daher (2015), para quem a linguagem deve ser entendida como uma prática social. A Libras, sendo parte essencial do currículo, reflete não apenas uma questão linguística, mas também uma questão identitária e cultural para a Comunidade Surda. A incorporação do Português escrito como segunda língua (L2) está em consonância com as perspectivas bilíngues defendidas por autores como Pennycook (2006), que sublinham a importância de questionar e propor novas formas de entender a linguagem em contextos diversos, como é o caso da educação bilíngue para Surdos.

Quanto à abrangência, a lei expande significativamente as possibilidades de atendimento a diversas necessidades educacionais: “Isso inclui a oferta de professores de atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, e professores de Libras e Braille” (Pernambuco, 2015), incluindo aquelas relacionadas a Surdocegueira, transtornos do espectro autista e altas habilidades, o que reflete uma abordagem inclusiva, conforme defendido por Minussi e Ramos (2021), que enfatizam a promoção de políticas públicas para combater desigualdades e fomentar a solidariedade. A menção específica ao uso de Braille e ao suporte de guias-intérpretes para Surdocegos é uma importante ação que amplia a acessibilidade, alinhando-se com a concepção de Silva e Timbane (2022) sobre a língua como uma construção social interligada à cultura, que deve atender às necessidades específicas dos alunos com múltiplas deficiências.

A aplicabilidade, a ênfase na formação de profissionais especializados, como tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes para Surdocegos: “Garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda de escolarização de estudantes com deficiência (...)” (Pernambuco, 2015), essa representação conversa com as propostas de Fabrício (2006), que destaca que a prática discursiva não é neutra e reflete as visões dos indivíduos envolvidos. Além disso, o foco em garantir uma infraestrutura adequada, com mobiliário, equipamentos e transporte, está alinhado com o conceito de políticas linguísticas descrito por Calvet (2007), que afirma que o planejamento linguístico deve complementar as políticas, criando condições adequadas para sua aplicação social e prática. Desse modo, a ampliação de equipes especializadas, conforme mencionado no documento, também contribui para a aplicabilidade das diretrizes, refletindo um compromisso com a justiça social e a inclusão de todos os alunos, conforme defendido por Nascimento (2021), que argumenta que a privação de direitos linguísticos restringe a identidade e o desenvolvimento dos alunos.

ESTADO: PIAUÍ

Documento 1 (um) do Piauí: Currículo do Estado do Piauí (2022)

No tocante à língua, o reconhecimento da Libras como uma das línguas verbo-visuais no currículo está em consonância com as propostas de Linguística Aplicada (LA) de Rocha e Daher (2015), que enfatizam a linguagem como prática social e essencial para a comunicação:

“Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (Piauí, 2022, p. 691). Contudo, a ausência de uma especificação mais detalhada da Libras como língua de instrução e como primeira língua para estudantes Surdos enfraquece a proposta de um modelo bilíngue. Essa limitação está em desacordo com as perspectivas de autores como Pennycook (2006), que defendem a necessidade de abordar a linguagem em contextos diversos e de criar novas possibilidades. Para Quadros (2019), a Libras deveria ser reconhecida como língua de ensino principal, com o português escrito funcionando como língua de instrução secundária, a fim de proporcionar uma educação mais adequada e inclusiva.

Quanto à abrangência, o currículo reconhece a diversidade cultural e linguística, o que é um ponto positivo, mas a abordagem dos estudantes Surdos é ainda superficial. Embora o currículo mencione a importância de atender a diversos perfis de estudantes: “Negros, brancos, amarelos, pardos, Surdos ou ouvintes, indígenas, quilombolas, com ‘lôcus’ diferenciados vivem na cidade ou no campo, no litoral, nas comunidades, bairros e cada uma delas detentora de direitos, de acesso à educação” (Piauí, 2022, p. 48), a falta de especificidade nas orientações para atender alunos Surdos dentro de um contexto bilíngue evidencia uma lacuna importante. Essa limitação é discutida por Fabrício (2006), que aponta que as práticas discursivas não são neutras e devem refletir as identidades e necessidades dos indivíduos. A falta de estratégias pedagógicas claras e de abordagens que considerem as especificidades dos alunos Surdos resulta em um atendimento genérico, que não aproveita todo o potencial de uma educação bilíngue. A inclusão de diretrizes que contemplem as necessidades pedagógicas da população Surda, como práticas de ensino adaptadas, pode fortalecer o currículo e torná-lo mais inclusivo.

Em relação à aplicabilidade, o currículo demonstra um compromisso com a inclusão ao reconhecer a diversidade étnica, cultural e social: “Negros, brancos, amarelos, pardos, Surdos ou ouvintes, indígenas” (Piauí, 2022, p. 48), mas a falta de detalhamento sobre como essas competências serão operacionalizadas nas salas de aula compromete a efetividade da inclusão. Como apontado por Calvet (2007), políticas linguísticas eficazes precisam não apenas de declarações de intenção, mas também de medidas concretas para garantir a implementação de práticas inclusivas. A falta de diretrizes claras sobre o uso de recursos pedagógicos e materiais adaptados, como livros em Libras ou vídeos educativos, pode se caracterizar como uma lacuna crítica, já que esses materiais são fundamentais para garantir o aprendizado dos estudantes Surdos. Para Severo (2022), a falta de tais recursos também pode

ser vista como uma violação dos direitos linguísticos dos alunos, que devem ter acesso a uma educação que respeite e promova sua língua e cultura.

ESTADO: RIO GRANDE DO NORTE

Documento 1 (um) do Rio Grande do Norte: Lei nº 10.049/2016

A língua, a legislação reconhece a Libras como uma língua de instrução, alinhando-se com a proposta de um modelo bilíngue que visa assegurar o uso da Libras como a língua de ensino e o Português como segunda língua (L2): “(...) professores de Libras, de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (Rio Grande do Norte, 2016). Essa abordagem reflete as ideias de Rocha e Daher (2015), que destacam a linguagem como uma prática social essencial para a comunicação e a inclusão. A valorização de tradutores, intérpretes, guias-intérpretes e professores de Libras também reforça a ideia de uma educação bilíngue de qualidade, alinhada ao que Moita Lopes (2006) sugere sobre a Linguística Aplicada, que se conecta a diversas áreas para investigar questões sociais, como o uso de diferentes línguas em contextos educacionais. Nesse sentido, a legislação busca garantir que os alunos Surdos tenham acesso ao ensino por meio da Libras, o que é fundamental para o desenvolvimento linguístico e educacional desses alunos.

Quanto à abrangência, a legislação adota uma abordagem inclusiva e ampla ao abordar as diversas necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e Surdocegos: “(...) estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação” e “garantindo professores no atendimento educacional especializado, de pessoal de apoio, tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdos-cegos e professores de Libras” (Rio Grande do Norte, 2016). A menção à Libras e a acessibilidade para Surdocegos reflete uma política educacional que busca atender a diferentes grupos de alunos com deficiências, o que está em consonância com a perspectiva de Minussi e Ramos (2021) sobre a importância da justiça social e da promoção de políticas públicas que combatem desigualdades. A inclusão de medidas específicas para diferentes tipos de deficiência mostra o esforço para criar um ambiente educacional mais justo, equitativo e acessível. Além disso, o reconhecimento de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e pedagógica demonstra um compromisso com a

inclusão, conforme a teoria de Severo (2022), que defende a promoção de direitos linguísticos como um direito humano fundamental.

Sobre a aplicabilidade, a legislação propõe medidas práticas para garantir a implementação das diretrizes, como a criação de cargos específicos, qualificação docente e formação continuada, o que contribui para a capacitação dos profissionais da educação. Essas medidas estão em sintonia com o pensamento de Silva Júnior e Matos (2019), que destacam o caráter transgressivo e mestiço da Linguística Aplicada, que deve ser flexível e adaptada para atender as demandas sociais, como a educação inclusiva. O incentivo à formação continuada de docentes e o uso de materiais adaptados como Libras e Braille garantem que os professores e outros profissionais envolvidos estejam preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos Surdos: “Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de Educação Básica, visando ao acesso às ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, ao acervo de obras didáticas e paradidáticas e de leitura” e o “(...) programa específico de bens culturais, incluindo, também, obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, em formato digital, sem prejuízo de outros, disponibilizados para os docentes da rede pública de Educação Básica durante a vigência desse Plano” (Rio Grande do Norte, 2016). A legislação também menciona a colaboração entre União, Estados e Municípios: “Garantir, por meio do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que até 2020 100% (cem por cento) dos professores de Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, Libras” (Rio Grande do Norte, 2016), o que reflete uma estratégia coletiva de aplicação das políticas e facilita o acesso à educação inclusiva, em consonância com a perspectiva de Calvet (2007), que defende o planejamento linguístico como um elemento essencial para a implementação de políticas educacionais eficazes.

Documento 2 (dois) do Rio Grande do Norte: Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015)

Sobre a língua, o plano reconhece a Libras como essencial para a inclusão dos alunos Surdos, destacando a importância de intérpretes, instrutores de Libras e professores bilíngues no processo de ensino: “os profissionais dos serviços de apoio especializados necessários para contemplar a atendimento educacional adequado frente aos alunos que desse apoio requer, como: os intérpretes e instrutores de libras” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 37). Esse enfoque reforça a perspectiva de Rocha e Daher (2015), que tratam a linguagem como uma prática

social crucial para a comunicação e inclusão de grupos minoritários, como os Surdos. Ao garantir o uso de Libras e Braille, o plano assegura uma educação adaptada às necessidades específicas desses alunos, promovendo um ambiente bilíngue e acessível. A proposta também está alinhada com o pensamento de Silva Júnior e Matos (2019), que entendem a Linguística Aplicada como um campo dinâmico e inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar, que se adapta a diferentes contextos educacionais e sociais.

Quanto à abrangência, o plano contempla as necessidades educacionais de diversos grupos, incluindo Surdos e alunos com transtornos globais do neurodesenvolvimento ou altas habilidades: “(...) contratado o profissional de apoio para atuar junto ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos” (Rio Grande do Norte, 2015). A criação de um sistema de apoio multifuncional, com salas de recursos e profissionais especializados, está em sintonia com o conceito de Justiça Social discutido por Minussi e Ramos (2021), que enfatizam a importância de políticas públicas que promovam igualdade e equidade, proporcionando um ambiente inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas deficiências. A inclusão de serviços de apoio pedagógico em contextos diversos, como ambientes hospitalares e domiciliares, também reflete o compromisso com a integração plena desses estudantes no sistema educacional, conforme as diretrizes de Nascimento (2021), que destacam a necessidade de garantir os direitos linguísticos como um reflexo da identidade e da cultura dos alunos.

Sobre a aplicabilidade, o plano estabelece ações claras e práticas, como a contratação e qualificação de equipes de apoio especializado, e a formação continuada de professores: “avaliar o processo de formação continuada e mobilizar a formação em serviço, ou seja, na escola” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 37). A implementação de um sistema colaborativo entre União, Estados e Municípios para a formação docente e o uso de materiais pedagógicos acessíveis está alinhada com as ideias de Severo (2022), que defende a implementação de políticas linguísticas eficazes, baseadas em um planejamento estratégico que respeite as especificidades de grupos linguísticos. A disponibilização de materiais em Libras e Braille, junto à qualificação docente e infraestrutura adequada, assegura que as diretrizes de inclusão sejam aplicadas de forma eficaz e que o conteúdo pedagógico seja acessível a todos os estudantes: “acervo de obras didáticas e paradidáticas e de leitura, bem como programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braille” (Rio Grande do Norte, 2015, p. 98), conforme preconizado por Calvet (2007), que vê

as políticas linguísticas como essenciais para a implementação de uma educação inclusiva e acessível.

ESTADO: SERGIPE

Documento 1 (um) de Sergipe: Lei nº 8.025/2015

A legislação, sobre a língua, reforça o modelo bilíngue para os estudantes Surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2): “Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva (Sergipe, 2015a)”. Esse modelo é fundamental para garantir a educação de qualidade, respeitando a identidade linguística e cultural dos alunos, conforme estipulado pelo Decreto nº 5.626/2005. O enfoque de garantir que os estudantes possam acessar o conteúdo educacional na língua de sua fluência está em sintonia com a abordagem de Rocha e Daher (2015), que destacam a linguagem como prática social essencial para a inclusão de grupos minoritários. A presença de tradutores, intérpretes e professores bilíngues, preferencialmente Surdos, destaca a importância de garantir um ensino culturalmente relevante, alinhado com a teoria de Pennycook (2006), que enfatiza a necessidade de criar novas formas de entender a linguagem em contextos múltiplos, questionando modelos fixos e priorizando práticas inclusivas.

Sobre a abrangência, a legislação é ampla, abordando a diversidade de necessidades educacionais de estudantes com deficiências, transtornos globais do neurodesenvolvimento e altas habilidades: “(...) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado”, como também “(...) tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdocegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, professores bilíngues, professores com conhecimento do código Braille e Brailista” (Sergipe, 2015a). A formação de tradutores/intérpretes de Libras e o apoio de guias-intérpretes para Surdocegos são medidas concretas para garantir uma educação inclusiva. Esse aspecto reflete o conceito de Minussi e Ramos (2021) sobre Justiça Social, que envolve políticas públicas que busquem a igualdade e equidade para grupos marginalizados. A abordagem de garantir a formação contínua de profissionais especializados também está em linha com a visão de Silva Júnior e Matos

(2019), que veem a Linguística Aplicada como um campo mestiço e transgressivo, constantemente em evolução e adaptado às demandas sociais e educacionais.

Quanto à aplicabilidade, a legislação prevê ações práticas para garantir a efetivação das diretrizes, como a formação continuada de educadores e a criação de acervos didáticos acessíveis em Libras e Braille: “(...) programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica” (Sergipe, 2015a). A estrutura de prática contínua e a implementação de materiais acessíveis são fundamentais para tornar o ensino bilíngue mais eficiente e adaptado às necessidades dos alunos Surdos. A medida de criar um sistema colaborativo entre União, Estados e Municípios, mencionada pela legislação, está alinhada com a teoria de Calvet (2007), que vê as políticas linguísticas como cruciais para a implementação de uma educação inclusiva. A ideia de tornar os materiais e a formação acessíveis e atualizados reflete a importância de um planejamento contínuo, como discutido por Fabrício (2006), que observa a fase de reconstrução epistemológica da Linguística Aplicada, voltada para práticas sociais e culturais.

Documento 2 (dois) de Sergipe: Plano Estadual de Educação de Sergipe (2015)

Em relação à língua, o reconhecimento da Libras como a primeira língua (L1) dos estudantes Surdos se alinha com a ideia central de que a linguagem é uma prática social: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva” (Sergipe, 2015b, p. 51). Para esses autores, a compreensão da linguagem deve se dar a partir de sua prática social, sendo essencial considerar o contexto de comunicação dos alunos Surdos. Além disso, a Libras não é apenas uma ferramenta comunicativa, mas um reflexo da identidade cultural dos Surdos, o que fortalece a ideia de que a privação linguística dos Surdos nega seu reconhecimento político e social, como argumentado por Xavier (2023). Isso implica que políticas linguísticas e educacionais devem ser adaptadas para atender às realidades e necessidades culturais e linguísticas dos Surdos. O modelo bilíngue proposto, que considera o Português escrito como segunda língua (L2), também está em sintonia com a Linguística Aplicada Crítica (LAC) de Pennycook (2006), que enfatiza a crítica e a problemática das práticas educacionais. A LAC propõe a criação de novas formas de entender a linguagem e suas implicações em contextos

diversos, como o escolar. A utilização de Libras como primeira língua e o Português como segunda reflete uma abordagem que questiona a supremacia do modelo linguístico dominante e propõe uma transformação nas práticas pedagógicas, respeitando a língua materna dos estudantes Surdos.

Sobre a abrangência, a inclusão de práticas de educação bilíngue para os alunos Surdos: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos Surdos e com deficiência auditiva” (Sergipe, 2015b, p. 51), e a adaptação das políticas linguísticas são essencialmente movimentos que se alinham com as noções de Justiça Social, como discutido por Minussi e Ramos (2021) e Azevedo (2013). Eles defendem que políticas públicas devem promover igualdade e equidade substantivas, combatendo as desigualdades históricas. Ao garantir que os alunos Surdos possam acessar o currículo educacional na sua primeira língua (Libras), o plano de educação busca corrigir uma desigualdade estrutural no sistema educacional, permitindo que esses estudantes se desenvolvam plenamente. Além disso, conforme Calvet (2007), as políticas linguísticas são administradas pelo Estado, e é crucial que o plurilinguismo seja gerido de maneira adequada, reconhecendo a diversidade linguística de uma nação. No contexto da educação bilíngue, isso significa que o *status* e as funções das línguas (Libras e Português) devem ser planejados de maneira a garantir que ambas tenham um papel significativo no desenvolvimento educacional dos Surdos.

Quanto à aplicabilidade: “promover a formação continuada, em articulação com as IES, para docentes em todas as áreas de ensino e demais profissionais da educação em libras, braile e idiomas, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE” (Sergipe, 2015b, p. 135), a necessidade de formação continuada de professores e a criação de materiais didáticos acessíveis em Libras e Braille são práticas que estão ligadas à reconstrução epistemológica da Linguística Aplicada. Portanto, o processo de formação docente e a produção de materiais devem refletir essas identidades linguísticas e culturais, especialmente no caso dos Surdos. Assim, a formação continuada dos educadores é fundamental para garantir que as políticas linguísticas e educacionais sejam implementadas de forma eficaz e significativa, respeitando a identidade cultural dos Surdos e permitindo que o modelo bilíngue seja funcional.

Documento 3 (três) de Sergipe: Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe (2019)

Ao observar a língua, o planejamento que prioriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua e o português escrito como segunda língua é uma prática que respeita a identidade linguística e cultural dos estudantes Surdos: “Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva” (Sergipe, 2019). A Linguística Aplicada (LA), conforme Rocha e Daher (2015), propõe que a linguagem seja entendida como uma prática social e deve ser analisada dentro do contexto e das práticas cotidianas dos indivíduos. Nesse sentido, a escolha de Libras como L1 se alinha à visão de que a linguagem é parte fundamental da identidade cultural e social dos Surdos, e garantir o uso de Libras como língua primária é uma forma de respeitar e afirmar essa identidade. Além disso, Pennycook (2006), ao discutir a Linguística Aplicada Crítica (LAC), destaca a importância de questionar as práticas educacionais dominantes, o que se reflete na adoção do modelo bilíngue. A educação bilíngue para Surdos não é apenas uma solução pedagógica, mas uma prática que desafia o oralismo tradicional e promove uma abordagem mais inclusiva e culturalmente relevante, ao integrar a Libras de forma estruturada ao currículo.

Sobre a abrangência, a política que abrange estudantes de 0 a 17 anos assegura que os Surdos tenham um currículo bilíngue consistente ao longo de suas primeiras fases de escolarização: “(...) aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Sergipe, 2019). A ideia de educação desde a infância para todos os estudantes é um princípio defendido por Fabrício (2006), que observa que a linguagem não é neutra e está profundamente ligada às práticas sociais e culturais. Dessa forma, oferecer acesso a Libras desde os primeiros anos de escolarização contribui para a formação plena da identidade linguística e cultural dos Surdos, garantindo um desenvolvimento acadêmico mais completo. A política de inclusão discutida também pode ser vista sob a ótica de Minussi e Ramos (2021), que vinculam a Justiça Social à promoção de igualdade e equidade nas políticas públicas. Ao garantir que os estudantes Surdos tenham acesso à educação bilíngue desde os primeiros anos de vida escolar, a política combate desigualdades históricas e oferece uma educação mais igualitária e justa, respeitando as necessidades específicas de cada aluno.

Quanto à aplicabilidade, a eficácia prática da implementação do currículo bilíngue depende de fatores como infraestrutura e qualificação dos profissionais. Silva Júnior e Matos (2019) ressaltam que a Linguística Aplicada é uma área inter/multi/pluri/transdisciplinar, o que significa que a aplicação efetiva das políticas linguísticas para Surdos exige a colaboração

de diversos campos do saber, como a Linguística, a Pedagogia e a História. A falta de profissionais qualificados e de infraestrutura adequada, como intérpretes de Libras e professores capacitados para ensinar português como L2, pode comprometer a implementação prática dessas políticas: “Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Sergipe, 2019). A formação continuada de docentes e a adequação das escolas são aspectos fundamentais, como já enfatizado por Pennycook (2006), quando sugere que a prática educativa deve ser dinâmica e em constante adaptação às necessidades dos alunos e às mudanças sociais.

A partir de toda essa análise disposta, a próxima seção apresentará uma junção dos resultados com as respectivas discussões. Assim, segue a próxima subseção.

5.4 Resultados encontrados e discussão

Esta subseção tem o fito de apresentar os resultados encontrados em nossa pesquisa e a sua discussão.

Ao longo do nosso aporte teórico e da análise dos documentos, pudemos observar a importância dos fatores linguísticos, sociais e jurídicos para a formação do Ser Surdo. Ao analisar o *corpus* composto por 17 (dezessete) documentos, percebemos que as terminologias são utilizadas na maioria das vezes de forma generalizada, o que nos permitiu constatar a existência de lacunas em relação à elaboração dos documentos legais analisados.

Com base nos resultados encontrados, apresentaremos as discussões organizadas didaticamente como Análise Quantitativa, Análise Qualitativa e Análise Crítica das Políticas Públicas descritas na seção anterior.

No tocante à Análise Quantitativa, observamos a quantidade de aparições dos termos do Rol 1 (um): “Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais” nos documentos. Constatamos o número de repetições a seguir:

Tabela 1 — Número de Repetições do Termo “Língua Brasileira de Sinais — Libras”.

Termo-chave	Estado	Quant. de repetições no documento analisado
-------------	--------	---

Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Alagoas	06
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Bahia	19
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Ceará	05
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Maranhão	03
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Paraíba	06
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Pernambuco	06
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Piauí	01
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Rio Grande do Norte	20
Libras/Língua Brasileira de Sinais/Língua de Sinais	Sergipe	19

Fonte: elaborado pelo próprio autor

É interessante reiterar que a relevância da aparição terminológica se apresenta como determinante nesta análise, já que podemos compreender uma maior ou menor discussão sobre o tema. Notamos que as citações constam em todos os estados, ou seja, mesmo com aparições assimétricas, constatamos que todos os estados apresentaram seu registro, esse ponto é extremamente favorável, já que a questão linguística se apresenta como um fator de grande relevância para todos.

Dessa forma, a análise das ocorrências dos termos "Libras", "Língua Brasileira de Sinais" e "Língua de Sinais" nos documentos estaduais revela uma distribuição variada. O Rio Grande do Norte lidera com 20 (vinte) menções, seguido pela Bahia (19) e Sergipe (18), demonstrando maior destaque à temática. Estados como Alagoas, Paraíba e Pernambuco registraram 6 (seis) ocorrências cada, enquanto Maranhão teve 3 (três), Ceará 5 (cinco) e Piauí apenas 1 (uma). Esses dados evidenciam diferentes níveis de reconhecimento e

prioridade dados à Libras como um elemento essencial na inclusão e acessibilidade dos Surdos nos estados analisados.

Ao observar o Rol 2 (dois) (Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo), pudemos constatar a extensão quantitativa da discussão sobre o termo “Surdo”, no qual observamos o número de repetições a seguir:

Tabela 2 — Número de Repetições do Termo “Surdo”.

Termo-chave	Estado	Quant. de repetições no documento analisado
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Alagoas	08
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Bahia	32
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Ceará	17
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Maranhão	01
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Paraíba	01
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Pernambuco	02
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Piauí	01
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Rio Grande do Norte	06
Surdo/Educação de Surdo/aluno Surdo/deficiente auditivo	Sergipe	10

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Observa-se uma significativa assimetria entre os estados, com alguns apresentando apenas 1 (uma) citação, enquanto outros possuem até 32 (trinta e duas) ocorrências. Os termos do Rol 2 (dois) destacam-se por sua grande relevância, pois revelam a perspectiva de cada entidade em relação aos Surdos. Essa discussão terminológica constitui a base para o debate sobre o Direito Linguístico.

Quando observamos o Rol 3 (três) (Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos), já constatamos que três estados não apresentam as terminologias buscadas. Constatamos o número de repetições a seguir:

Tabela 3 — Número de Repetições do Termo “educação bilíngue para Surdos”.

Termo-chave	Estado	Quant. de repetições no documento analisado
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Alagoas	03
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Bahia	09
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Ceará	08
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Maranhão	00
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Paraíba	00
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Pernambuco	02
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Piauí	00

Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Rio Grande do Norte	04
Educação especial/educação inclusiva/educação bilíngue para Surdos	Sergipe	11

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A análise revela uma grande disparidade entre os estados quanto à frequência dos termos "Educação especial", "Educação inclusiva" e "Educação bilíngue para Surdos" em documentos oficiais. Sergipe lidera com 11 (onze) menções, seguido por Bahia (9) e Ceará (8), enquanto Maranhão, Paraíba e Piauí não apresentam nenhuma ocorrência. Essa variação evidencia desigualdades regionais na abordagem dessas temáticas, indicando que alguns estados priorizam mais a inclusão e o reconhecimento dos direitos educacionais dos Surdos do que outros, refletindo possíveis lacunas nas políticas públicas locais.

Quando observamos o Rol 4 (quatro) (Inclusão/bilinguismo), observamos que os três estados (Maranhão, Paraíba e Piauí) também não dispuseram sobre as terminologias deste Rol. Constatamos o número de repetições a seguir:

Tabela 4 — Número de Repetições do Termo “Inclusão/bilinguismo”.

Termo-chave	Estado	Quant. de repetições no documento analisado
Inclusão/bilinguismo	Alagoas	06
Inclusão/bilinguismo	Bahia	11
Inclusão/bilinguismo	Ceará	08
Inclusão/bilinguismo	Maranhão	00
Inclusão/bilinguismo	Paraíba	00
Inclusão/bilinguismo	Pernambuco	02
Inclusão/bilinguismo	Piauí	00

Inclusão/bilinguismo	Rio Grande do Norte	06
Inclusão/bilinguismo	Sergipe	13

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A análise dos termos "Inclusão" e "Bilinguismo" nos documentos oficiais demonstra variações significativas entre os estados. Sergipe apresenta o maior número de ocorrências (13), seguido pela Bahia (11) e Ceará (8), enquanto Maranhão, Paraíba e Piauí não apresentam nenhuma menção. Alagoas e Rio Grande do Norte aparecem com 6 (seis) ocorrências cada, enquanto Pernambuco registra apenas 2 (duas). Esses dados indicam diferenças regionais na ênfase dada a políticas de inclusão e bilinguismo, refletindo desigualdades no reconhecimento e promoção dessas questões nos contextos educacionais estaduais.

Em termos gerais, positivamente, observamos que os estados apresentaram discussões sobre os alunos Surdos. A conclusão a que chegamos a partir da análise quantitativa é que alguns estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe) apresentam uma discussão mais intensa sobre a Educação dos Surdos e outros estados (Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí) apresentam de uma forma bem menos intensa.

Ao abordar a Análise de Conteúdo, chegamos a uma efetiva constatação de que os nove estados do Nordeste do Brasil mostram avanços significativos sobre a educação inclusiva de Surdos e, assim, dos seus direitos, mas também dispõe de diversos desafios na implementação de políticas públicas educacionais voltadas a essa população. É possível perceber tanto aspectos positivos quanto limitações nas abordagens adotadas pelos diferentes estados, isso com foco nas questões de acesso à educação bilíngue, formação continuada de profissionais e recursos pedagógicos adequados para professores e alunos.

Nos documentos analisados, notamos claramente o reconhecimento da importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução para alunos Surdos. A Lei nº 10.049/2016 do Rio Grande do Norte, a Lei nº 8.025/2015 de Sergipe e o currículo do Piauí, por exemplo, destacam a educação bilíngue como modelo fundamental, com a Libras sendo tratada como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda. Essa disposição reflete as teorias mais atuais sobre a educação de Surdos, alinhadas aos estudos de autores como Quadros (2019) e Oliveira (2022), que enfatizam a identidade linguística dos Surdos

como central para seu desenvolvimento acadêmico e social. A presença de tradutores/intérpretes de Libras e de professores bilíngues em algumas redes estaduais é um ponto positivo, pois essas figuras profissionais são de extrema importância para mediar a comunicação e facilitar a aprendizagem dos alunos Surdos.

Já nos Estados do Maranhão e Piauí, não há diretrizes nítidas sobre o uso da Libras nas escolas, o que indica uma falha no reconhecimento das necessidades linguísticas específicas dos alunos Surdos. A educação ainda é muitas vezes centrada na língua oral, com a visão da surdez sendo tratada como uma deficiência, em vez de uma identidade cultural e linguística a ser respeitada, esse ponto de visão de deficiente, de que falta algo, reflete a necessidade de uma mudança dos paradigmas compreendida nas escolas.

Embora a formação continuada de professores seja uma preocupação nos Estados do Rio Grande do Norte e Sergipe, a qualificação dos professores ainda apresenta muitas lacunas e desafios para atender à diversidade linguística nas salas de aula. A falta, ou as ações diminutas, no que se refere à formação para o uso da Libras e de tecnologias assistivas compromete a eficácia da inclusão.

Além das dificuldades práticas apresentadas, há a resistência cultural à aceitação da Libras como língua de instrução e à valorização da identidade Surda. Embora haja avanços legais, os dados indicam que muitos educadores e gestores ainda veem a língua de sinais como algo secundário ou como uma solução temporária, fomentando, assim, a crença de que a surdez deve ser "curada" ou "superada" (Lopes, 2023).

Além disso, a implementação de uma educação inclusiva de qualidade também depende de um compromisso com a mudança cultural nas escolas. Isso inclui a superação das barreiras linguísticas e culturais que ainda marginalizam as identidades Surdas. O acesso a uma educação que respeite as necessidades linguísticas e culturais dos alunos Surdos é necessária para garantir sua inclusão e seu desenvolvimento pleno. Para isso, é necessário que as políticas públicas, as práticas educacionais e a formação de professores se alinhem cada vez mais aos direitos dos Surdos e à valorização da Libras como primeira língua em todas as escolas.

Embora os estados do Nordeste tenham avançado na criação de políticas públicas educacionais inclusivas para Surdos, ainda existem muitos desafios pela frente, especialmente em termos de implementação prática, formação de profissionais qualificados e disponibilização de recursos adequados. A verdadeira inclusão depende de um esforço

contínuo para garantir que os Surdos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite sua identidade linguística e cultural.

Ao abordar a Análise Crítica das Políticas Públicas, trago quadros para a nossa discussão que apresentam uma breve discussão a respeito de cada documento.

Quadro 11 — Lei nº 7.795/2016.

ALAGOAS		
Documento 1 de Alagoas: Lei nº 7.795/2016		
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	A lei garante educação bilíngue para Surdos, com Libras como L1 e Português escrito como L2, promovendo direitos linguísticos e identidade cultural.
Abrangência	Sim	Considera diversas necessidades (Surdocegos, múltiplas deficiências, altas habilidades), mas poderia ampliar o atendimento a todos os ciclos educacionais.
Aplicabilidade	Parcialmente	Menciona professores bilíngues e intérpretes, mas carece de um programa estruturado de formação e não aborda espaços ou materiais específicos.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 11 (onze) apresenta um atendimento de cerca de 80%, o que pode ser considerado como um documento que se preocupa com as discussões sobre o atendimento aos alunos Surdos e a sua língua como um direito linguístico. Mesmo que o documento não apresente o termo, o incentivo à utilização da Libras é assegurado como um fator de efetivação de direito. A abordagem parcial às questões estruturais do espaço onde os alunos permanecerão é um aspecto preocupante já que o ambiente acolhedor e adaptado para que todos os alunos tenham tranquilidade e conforto ao assistir às aulas é extremamente relevante para que a educação seja equitativa e de qualidade.

A seguir, apresentamos o quadro de número 12 (doze), o qual apresenta a lei do Estado da Bahia.

Quadro 12 — Lei nº 13.559/2016.

BAHIA	Documento 1 da Bahia: Lei nº 13.559/2016	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	Garante Libras como L1 e Português como L2, mas falta detalhamento para implementação uniforme no Estado.
Abrangência	Sim	Abrange necessidades de Surdos, incluindo deficiências múltiplas e surdocegueira, mas poderia especificar apoios.
Aplicabilidade	Parcialmente	Prevê formação docente, mas não aborda estruturas físicas ou materiais didáticos específicos.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 12 (doze) apresenta o atendimento também de cerca de 80% aos critérios analisados, já que, assim como a lei de Alagoas, a aplicabilidade está parcialmente atendida. Classificamos como parcialmente atendida por não apresentar as questões de estrutura física da escola ou do ambiente e sobre a disposição dos materiais didáticos.

A seguir, apresentamos o quadro de número 13 (treze), o qual apresenta as diretrizes do Estado da Bahia.

Quadro 13 — Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia.

BAHIA	Documento 2 da Bahia: Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	Garante Libras como L1 e Português como L2, além de adaptações físicas, como iluminação adequada e mesas de apoio.
Abrangência	Sim	Considera necessidades de Surdos com condições associadas, mas carece de diretrizes detalhadas para cada grupo.
Aplicabilidade	Parcialmente	Prevê ambientes adaptados e inclusão de educadores Surdos, mas falta formação continuada e materiais didáticos específicos.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 13 (treze) também dispõe da mesma forma. Há o atendimento da Língua, da Abrangência e o atendimento parcial da Aplicabilidade, a qual observamos as questões de formação docente e da parte arquitetônica. Constatamos a ausência de abordagem sobre formação docente e sobre os materiais didáticos para alunos e professores, o que se configura como uma lacuna que deve ser revista pelo Estado da Bahia, para que, assim, tenhamos a acessibilidade para todos, pois somente com a oferta de ambiente adequado, professores qualificados e disposição de materiais didáticos, os direitos dos alunos Surdos e demais alunos serão assegurados.

A seguir, apresentamos o quadro de número 14 (catorze), o qual apresenta o protocolo de retorno às aulas do Estado da Bahia.

Quadro 14 — Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial.

BAHIA	Documento 3 da Bahia: Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	Reconhece Libras como L1 e Português escrito como L2, inclui orientações pedagógicas e materiais visuais.
Abrangência	Sim	Inclui diferentes identidades e condições, como deficiências múltiplas, com suporte de guias-intérpretes.
Aplicabilidade	Parcialmente	Oferece materiais visuais e intérpretes, mas falta formação continuada de professores e salas adequadas.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O protocolo de retorno às aulas, exposto no quadro 14 (catorze), assim como as anteriores, apresenta o atendimento parcial às questões de acessibilidade equitativa. Como ponto positivo dos documentos observados até agora nos quadros, destacamos que todos contemplam abordagem sobre a língua de sinais, o que garante o mínimo acesso aos direitos linguísticos para os alunos Surdos do Estado da Bahia.

A seguir, apresentamos o quadro de número 15 (quinze), o qual apresenta a lei do Estado do Ceará.

Quadro 15 — Lei nº 16.025, de 30.05.16.

CEARÁ	Documento 1 do Ceará: Lei nº 16.025, de 30.05.16	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	Estabelece Libras como L1 e Português escrito como L2, incluindo o uso de Braille, ampliando o alcance inclusivo.
Abrangência	Sim	Contempla diversas necessidades, como deficiências múltiplas e altas habilidades, promovendo a equidade educacional.
Aplicabilidade	Parcialmente	Prevê acervo em Libras e Braille, mas carece de diretrizes para formação continuada e infraestrutura específica.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro de número 15 (quinze) traz as especificidades da lei do Ceará, a qual nos mostra um atendimento à inclusão educacional de Surdos, especialmente ao apresentar a educação bilíngue preconizando a Libras como L1 e o Português escrito como L2. A lacuna percebida refere-se à formação continuada de professores e uma atenção às especificidades estruturais do ambiente escolar.

A seguir, apresentamos o quadro de número 16 (dezesseis), o qual apresenta as diretrizes para o ano de 2022 do Estado do Ceará.

Quadro 16 — Diretrizes para o Ano Letivo de 2022.

CEARÁ	Documento 2 do Ceará: Diretrizes para o Ano Letivo de 2022	
Critério	Atendido?	
Língua	Parcialmente	Integra Libras como L1 com disciplina específica e professores Surdos, mas carece de uma referência explícita ao ensino do português como L2.
Abrangência	Parcialmente	Inclui alunos com deficiências associadas e oferece suporte como cuidadores e intérpretes, mas falta detalhamento sobre o atendimento a condições específicas.
Aplicabilidade	Parcialmente	Prevê intérpretes e cuidadores, mas não detalha infraestrutura ou materiais adaptados e carece de foco na formação continuada.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Quadro 16 (dezesseis) apresenta que as diretrizes se atentam às questões linguísticas, mas carece de abordagem detalhada e específica sobre o atendimento dos alunos, à língua, à abrangência e à aplicabilidade, já que são previstos intérpretes e cuidadores, mas a infraestrutura e os materiais adaptados se perdem, além da atenção não disposta sobre a formação continuada dos professores.

A seguir, apresentamos o quadro de número 17 (dezessete), o qual apresenta o documento base para o plano do Estado do Ceará.

Quadro 17 — Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará.

CEARÁ	Documento 3 do Ceará: Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	Reconhece a Libras como L1 e o Português escrito como L2, conforme o Decreto nº 5.626/2005, fortalecendo a educação bilíngue.
Abrangência	Sim	Contempla uma ampla gama de necessidades educacionais, como surdocegueira e transtornos globais do neurodesenvolvimento, promovendo inclusão diversificada.
Aplicabilidade	Parcialmente	Enfatiza a cooperação técnica entre municípios, mas carece de detalhamento sobre formação docente continuada e infraestrutura adaptada.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O Plano Estadual de Educação do Ceará apresenta o reconhecimento da Libras como L1 e prioriza a educação bilíngue. Também atende a abrangência ao discutir sobre as diversas identidades dos Surdos, mas não apresenta detalhes sobre a formação docente e o ambiente adaptado, o que limita a eficácia da aplicação do plano, sugerindo que mais esforços sejam feitos para garantir uma implementação mais robusta e inclusiva.

A seguir, apresentamos o quadro de número 18 (dezoito), o qual apresenta o plano estadual do Estado do Maranhão.

Quadro 18 — Plano Estadual de Educação do Maranhão.

MARANHÃO		
Documento 1 do Maranhão: Plano Estadual de Educação do Maranhão		
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	A proposta de ensino bilíngue com Libras como disciplina e o Português escrito como L2 alinha-se com as práticas da Linguística Aplicada, promovendo o desenvolvimento linguístico dos alunos Surdos.
Abrangência	Sim	O plano inclui alunos com diversas deficiências e promove a formação de professores, garantindo o acesso à educação de qualidade. Alinha-se com as perspectivas da Justiça Social.
Aplicabilidade	Parcialmente	A formação continuada é um passo importante, mas a falta de infraestrutura adequada e de materiais didáticos pode comprometer a implementação efetiva.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O plano de ensino é interessante, especialmente quando se refere à proposta de ensino bilíngue, que respeita as identidades linguísticas dos Surdos e, assim, promove a inclusão do português escrito como segunda língua. A abrangência também é contemplada, há a atenção às diversas identidades Surdas. O que vemos como desafio é a não apresentação efetiva sobre a infraestrutura escolar, uma lacuna que prejudica o atendimento aos critérios discutidos.

A seguir, apresentamos o quadro de número 19 (dezenove), o qual apresenta o plano estadual do Estado da Paraíba.

Quadro 19 — Plano Estadual de Educação da Paraíba.

PARAÍBA		
Documento 1 da Paraíba: Plano Estadual de Educação da Paraíba		
Critério	Atendido?	
Língua	Não	O plano não apresenta diretrizes claras sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como parte fundamental do currículo, o que limita o desenvolvimento bilíngue dos alunos Surdos.
Abrangência	Não	O documento não menciona as necessidades específicas dos alunos Surdos e com deficiências associadas, demonstrando uma visão limitada da inclusão educacional.
Aplicabilidade	Não	A falta de estratégias específicas de aplicabilidade, como a formação de professores e a inclusão de materiais didáticos

		adaptados, impede a implementação eficaz de uma educação inclusiva para os Surdos.
--	--	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Ao analisar o documento, constatamos que o plano apresenta lacunas estruturais sobre todos os critérios, os quais servem para garantir uma educação inclusiva de qualidade para os Surdos. Há também a ausência de ênfase na Libras como L1 e no Português escrito como L2, também não vemos a abordagem sobre as diversas identidades dos alunos Surdos e a ausência da aplicabilidade se dispõe como um fator complementar aos desvios apresentados no documento. Dessa forma, o documento não atende às necessidades dos alunos Surdos e, assim, os direitos deles estão sendo feridos.

A seguir, apresentamos o quadro de número 20 (vinte), o qual apresenta a proposta curricular do Estado da Paraíba.

Quadro 20 — Proposta Curricular do Ensino Médio - Paraíba.

PARAÍBA	Documento 2 da Paraíba: Proposta Curricular do Ensino Médio - Paraíba	
Critério	Atendido?	
Língua	Não	O plano menciona a Libras, mas não a define como língua de instrução primeira nem aborda explicitamente o português como L2, o que impede uma abordagem bilíngue eficaz.
Abrangência	Não	A abordagem não contempla adequadamente as necessidades de Surdocegos ou alunos com múltiplas deficiências, deixando lacunas no atendimento da diversidade de necessidades linguísticas e culturais.
Aplicabilidade	Não	A falta de diretrizes claras sobre formação continuada de professores em Libras e a infraestrutura necessária para a educação bilíngue comprometem a eficácia da política educacional.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Considerando que a ausência de abordagem que assegurem a previsão de direitos linguísticos nos documentos educacionais públicos é um crime, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba fere todos os critérios analisados, pois é negligente ao não discutir

sobre as questões linguísticas, como a Libras como L1 e o Português como L2, sobre abrangência, como as identidades dos Surdos, e sobre as questões estruturais da escola, sobre a formação dos professores e sobre os materiais adaptados para os alunos e para os docentes.

A seguir, apresentamos o quadro de número 21 (vinte e um), o qual apresenta a lei do Estado de Pernambuco.

Quadro 21 — Lei nº 15.533, de 23/06/2015.

PERNAMBUCO		
Documento 1 de Pernambuco: Lei nº 15.533, de 23/06/2015		
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	O reconhecimento da Libras como meio de instrução e a inclusão do Português escrito como L2 alinham-se com as abordagens bilíngues e as práticas sociais.
Abrangência	Sim	A lei atende a diversas necessidades, incluindo Surdocegueira, transtornos do espectro autista e altas habilidades, prevê o uso de Braille e guias-intérpretes, refletindo uma abordagem inclusiva e solidária.
Aplicabilidade	Sim	A ênfase na formação de profissionais especializados e infraestrutura adequada, como equipamentos e transporte, está alinhada com a concepção de políticas linguísticas de Calvet (2007) e as práticas defendidas por Fabrício (2006) e Nascimento (2021).

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A lei do Estado de Pernambuco se apresenta como completa segundo os critérios da nossa análise, já que discute sobre as questões linguísticas, identitárias e sobre a formação dos professores, os ambientes adequados e sobre os materiais didáticos para todos os alunos e educadores. Dessa forma, consideramos que o documento é efetivo e indica viabilidade para uma possível implementação.

A seguir, apresentamos o quadro de número 22 (vinte e dois), o qual apresenta o currículo do Estado do Piauí.

Quadro 22 — Currículo do Estado do Piauí.

PIAUÍ	Documento 1 do Piauí: Currículo do Estado do Piauí	
Critério	Atendido?	
Língua	Não	A falta de especificação da Libras como língua de instrução principal enfraquece a proposta de um modelo bilíngue adequado.
Abrangência	Não	Embora o currículo reconheça a diversidade cultural, a abordagem da educação Surda é superficial, carecendo de diretrizes específicas para uma educação bilíngue que atenda de forma adequada às necessidades dos alunos Surdos.
Aplicabilidade	Não	A falta de diretrizes claras sobre o uso de recursos pedagógicos e materiais adaptados compromete a efetividade da inclusão dos Surdos.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A análise do documento do Piauí nos mostra lacunas significativas na implementação de uma educação bilíngue eficaz para os Surdos. A ausência da Libras como primeira língua, falta de diretrizes nítidas sobre o uso de recursos pedagógicos e a formação continuada de professores comprometem a qualidade da educação pública. Dessa forma, o documento não atende às questões linguísticas, às questões das identidades dos Surdos e sobre a formação de professores, sobre a infraestrutura e do acesso aos materiais adaptados para professores e alunos.

A seguir, apresentamos o quadro de número 23 (vinte e três), o qual apresenta a lei do Estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 23 — Lei nº 10.049, de 27/01/2016.

RIO GRANDE DO NORTE	Documento 1 do Rio Grande do Norte: Lei nº 10.049, de 27/01/2016	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	A lei reconhece a Libras como língua de instrução, alinhando-se com a proposta bilíngue e com as discussões de Rocha e Daher (2015) sobre a linguagem como prática social.
Abrangência	Sim	A lei adota uma abordagem inclusiva ao atender diversas necessidades educacionais, como Surdocegos e estudantes com

		deficiências. Está em consonância com a perspectiva de Minussi e Ramos (2021) sobre justiça social.
Aplicabilidade	Sim	A lei propõe medidas práticas como a qualificação docente e a formação continuada, alinhadas às ideias de Silva Júnior e Matos (2019) sobre flexibilidade na Linguística Aplicada. Além disso, a colaboração entre União, Estados e Municípios reflete um planejamento eficaz de políticas educacionais, como proposto por Calvet (2007).

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A lei atende adequadamente aos critérios de língua, abrangência e aplicabilidade, ela apresenta um modelo educacional bilíngue e inclusivo para Surdos. Há o reconhecimento da Libras como L1 e o Português como L2, atende às questões identitárias dos alunos e a formação docente continuada, além das questões de infraestrutura e de materiais adaptados para os alunos e professores. Toda essa disposição nos mostra que o documento do Rio Grande do Norte é completo em relação às análises da nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro de número 24 (vinte e quatro), o qual apresenta o plano estadual do Estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 24 — Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

RIO GRANDE DO NORTE	Documento 2 do Rio Grande do Norte: Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2024)	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	O plano reconhece a Libras como essencial para a inclusão dos alunos Surdos, promovendo uma educação bilíngue e acessível, alinhada com as ideias de Rocha e Daher (2015) e Silva Júnior e Matos (2019). A inclusão de Braille também reflete a adaptação às necessidades específicas dos alunos.
Abrangência	Sim	O plano aborda as necessidades educacionais de Surdos, Surdocegos e alunos com transtornos globais, com apoio especializado e multifuncional, alinhado à visão de Justiça Social de Minussi e Ramos (2021) e aos direitos linguísticos discutidos por Nascimento (2021).
Aplicabilidade	Sim	O plano estabelece ações práticas e objetivas, como qualificação docente e uso de materiais acessíveis, alinhados com as ideias de Severo (2022) e Calvet (2007), que defendem políticas linguísticas eficazes e adequadas às necessidades das

		comunidades.
--	--	--------------

Fonte: elaborado pelo próprio autor

O plano do Rio Grande do Norte é uma proposta completa e eficaz para a inclusão dos alunos Surdos. Ele atende aos critérios linguísticos dos Surdos, Libras e Português, sobre as questões de identidades dos alunos Surdos e as questões de formação de professores, sobre a infraestrutura escolar e sobre o acesso a materiais adaptados e informativos. Essa disposição completa nos mostra a integral e engajamento do Estado com as questões políticas e jurídicas em relação à língua e à linguagem.

A seguir, apresentamos o quadro de número 25 (vinte e cinco), o qual apresenta a lei do Estado de Sergipe.

Quadro 25 — Lei nº 8.025, de 04/09/2015.

SERGIPE	Documento 1 de Sergipe: Lei nº 8.025, de 04/09/2015	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	A legislação reforça o modelo bilíngue, com Libras como L1 e Português como L2, respeitando a identidade dos alunos e a prática social da linguagem, conforme discutido por Rocha e Daher (2015) e Pennycook (2006). A presença de tradutores e professores bilíngues contribui para um ensino culturalmente relevante.
Abrangência	Sim	A legislação aborda a diversidade de necessidades educacionais, incluindo Surdocegos e transtornos do espectro, com medidas concretas como a formação de tradutores e intérpretes, alinhando-se à Justiça Social de Minussi e Ramos (2021) e à flexibilidade da Linguística Aplicada de Silva Júnior e Matos (2019).
Aplicabilidade	Sim	A legislação prevê ações práticas, como formação continuada e materiais acessíveis, garantindo a efetivação das diretrizes, conforme Calvet (2007) e Fabrício (2006).

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A lei do Estado de Sergipe atende integralmente às análises deste estudo. Assim, a lei apresenta as questões de língua, isso quando entende a Libras como L1 e o Português como

L2, as questões de abrangência, quando discute a necessidade de compreender as identidades dos Surdos, e a questões de aplicabilidade: formação docente, ambientes com infraestrutura adequada e materiais didáticos para alunos e professores. A colaboração entre os diversos níveis de governo também contribui para um planejamento adaptado às necessidades dos alunos, o que favorece a implementação de uma educação de qualidade e mais inclusiva.

A seguir, apresentamos o quadro de número 26 (vinte e seis), o qual apresenta o plano do Estado de Sergipe.

Quadro 26 — Plano Estadual de Educação de Sergipe.

SERGIPE	Documento 2 de Sergipe: Plano Estadual de Educação de Sergipe	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	O reconhecimento da Libras como L1 alinha-se com a ideia de linguagem como prática social, defendida por Rocha e Daher (2015) e Xavier (2023).
Abrangência	Sim	A proposta de educação bilíngue para Surdos alinha-se com os conceitos de Justiça Social de Minussi e Ramos (2021) e Azevedo (2013), que defendem a promoção da igualdade e equidade. A inclusão de Libras como primeira língua ajuda a corrigir desigualdades históricas no sistema educacional.
Aplicabilidade	Sim	A ênfase na formação continuada de professores e na criação de materiais acessíveis está alinhada com a reconstrução epistemológica da Linguística Aplicada de Fabrício (2006). Tais práticas são fundamentais para implementar efetivamente as políticas linguísticas e educacionais, respeitando as identidades culturais dos Surdos.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A proposta de educação bilíngue para os Surdos, que reconhece a Libras como primeira língua e o Português escrito como L2, alinha-se com importantes perspectivas teóricas sobre justiça social e identidade linguística. O atendimento integral ao que observamos apresenta que o Estado de Sergipe, em seu documento, interessa-se em discutir sobre as questões linguísticas e de direito dos alunos Surdos.

A seguir, apresentamos o quadro de número 27 (vinte e sete), o qual apresenta o planejamento estratégico do Estado de Sergipe.

Quadro 27 — Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe.

SERGIPE	Documento 3 de Sergipe: Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe (2019-2022)	
Critério	Atendido?	
Língua	Sim	O planejamento que prioriza a Libras como L1 e o Português como L2 alinha-se à visão de Rocha e Daher (2015) sobre a linguagem como prática social. A escolha de Libras reflete a identidade linguística dos Surdos, ao desafiar o modelo educacional oralista e adotar uma abordagem bilíngue inclusiva.
Abrangência	Sim	A política de inclusão desde os primeiros anos de escolarização, com currículo bilíngue, garante acesso equitativo à educação para os Surdos, alinhando-se com as ideias de Fabrício (2016) sobre a linguagem como parte das práticas sociais e culturais. A política também reflete a perspectiva de Justiça Social de Minussi e Ramos (2021), ao combater desigualdades históricas.
Aplicabilidade	Sim	A aplicação efetiva do currículo bilíngue depende da qualificação dos profissionais e infraestrutura adequada, conforme enfatizado por Silva Júnior e Matos (2019). A formação contínua de professores e a adaptação das escolas são essenciais para garantir a eficácia das políticas.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

As questões de língua, abrangência e aplicabilidade do planejamento estratégico do Estado de Sergipe foram atendidas de forma íntegra, quando as disposições são discutidas com relevância sobre a Libras como primeira língua, a diversidade de identidades dos alunos e a formação dos professores, infraestrutura e aos meios de acesso aos saberes de forma adaptada para os alunos e professores. É interessante acentuar que a única parte no documento que apresenta a contemplação desses critérios é um pequeno parágrafo. Mesmo apresentando e contemplando, ainda é de forma superficial por não dispor detalhadamente sobre os temas, apenas são dispostas de forma extremamente objetiva como se fosse apenas para que as questões não fossem cobradas e o Estado pudesse se respaldar.

No tocante à Região Nordeste, de maneira geral, tecemos um paralelo educacional de forma abrangente sobre a discussão da Análise Crítica das Políticas Públicas, pois remonta a uma reflexão dos momentos em que as formas de acesso ao Saber para a Comunidade Surda eram inexistentes. Sabemos que o Nordeste do Brasil, apesar dos estigmas associados à sua

natureza, representa um espaço de grande evolução intelectual. Assim, mesmo havendo pontos para melhorias, notamos que todos os estados do Nordeste apresentam uma abordagem em relação ao acesso das minorias linguísticas na escola e, dessa forma, por meio de documentos de políticas públicas educacionais, promovem a inclusão e a acessibilidade comunicacional nos ambientes escolares.

Sobre a análise por completo, chegamos à conclusão de que há abordagem significativa sobre todos os aspectos linguísticos, sociais e jurídicos. Toda essa discussão se apresenta como uma possível base para os estados compreenderem os pontos dos quais apontamos como essenciais, os que as entidades públicas implementam e o que elas não implementam. Ou seja, podemos entender que as possibilidades de garantia dos direitos linguísticos para os alunos Surdos do Ensino Médio nordestino do Brasil são incalculáveis.

As representações dispostas ao longo de toda esta dissertação nos apresentam um pequeno fio que pode ser a base para discussões maiores e, assim, implementações efetivas ao longo de todas as esferas públicas e educacionais. Não destacamos aqui as instituições educacionais particulares, pois observamos apenas as instituições públicas estaduais do Nordeste do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais dos Surdos, muitas vezes, são moldadas por visões de limitação e deficiência. Historicamente, a Educação dos Surdos foi fortemente influenciada por profissionais da área da saúde, que enxergam a surdez como uma doença ou um "defeito" a ser corrigido, com o objetivo de "restaurar" os indivíduos aos padrões de "normalidade".

A perspectiva apresentada ainda ressoa na forma como os Surdos são frequentemente percebidos, como se fossem incapazes. Essa visão reducionista contribui para a invisibilidade dos direitos dos Surdos, que frequentemente são desconsiderados ou ignorados pela sociedade. Por não utilizarem uma língua oral como a dos ouvintes, suas percepções e necessidades, habitualmente, não são reconhecidas ou adequadamente atendidas. Isso pode levar a desafios adicionais, como o desenvolvimento de transtornos devido à falta de apoio, compreensão adequada e estímulos cognitivos. Além disso, são gerados atrasos na aquisição da linguagem, comprometendo o acesso às informações, desde as mais simples e corriqueiras, até as mais complexas, o que resulta em prejuízos no exercício pleno de sua cidadania.

A luta pelos direitos dos Surdos representa um desafio significativo que deve ser enfrentado por toda a sociedade. Como Calvet (2007, p. 74) ressalta: "Quando uma decisão é tomada, uma opção é escolhida, é preciso fazer com que ela se encaixe nos fatos". Esse princípio implica que, ao designar uma língua como oficial e hegemônica, as demais línguas são implicitamente desvalorizadas. A oficialização de uma língua não deve resultar na marginalização de outras, especialmente das línguas de sinais e das línguas das demais minorias.

É essencial que a sociedade reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outras línguas de sinais utilizadas por comunidades indígenas e outras minorias. A inclusão plena dos Surdos exige mais do que políticas públicas superficiais, demandando uma mudança profunda na forma como a surdez é compreendida e abordada. Somente assim será possível garantir que os Surdos sejam reconhecidos não como "inadequados", mas como cidadãos plenos, com direitos iguais, respeitando e valorizando suas identidades, culturas e formas de comunicação.

As abordagens presentes nesta dissertação, desde a motivação para o seu desenvolvimento até a análise e discussão final, serviram para apresentar algo de extrema importância: os direitos linguísticos da Comunidade Surda. É fato que abordamos, em nossas discussões, outras comunidades minoritárias e suas lutas, como os Cegos, Cadeirantes,

Ciganos, LGBT+, as diversas identidades Surdas (Surdocegos, Surdos autistas, Surdos negros, Surdas mulheres) e comunidades indígenas. No entanto, o foco foi dado à Comunidade Surda estudante do Ensino Médio público das escolas do Nordeste brasileiro.

Ao longo da discussão, abordamos as políticas linguísticas educacionais, considerando as línguas utilizadas nas escolas; os direitos linguísticos, com base no acesso ao bilinguismo como fator essencial para os estudantes Surdos; e a Justiça Social, como eixo transversal que permeou todos os temas discutidos, promovendo igualdade e equidade. Também analisamos os documentos sob a ótica do respeito à Cultura Surda, suas identidades e a força necessária para resistir em um espaço que frequentemente segrega por fatores como linguagem, identidade e cultura.

Ainda, tratamos o Direito Linguístico como campo teórico, destacando a importância de um arcabouço linguístico-jurídico para a defesa das línguas. Foram apontadas as questões linguísticas das pessoas que ocupam espaços de privilégio e corpos privilegiados, reforçando que todos têm direito à língua materna e, conforme estabelece a Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988), à utilização de sua língua de forma natural em todos os espaços sociais. Defendemos que as comunidades minoritárias precisam de representantes em espaços de poder, para que vozes privilegiadas sejam emprestadas às comunidades invisibilizadas socialmente.

Nossa dissertação foi estruturada em cinco seções, além da introdução e das considerações. A primeira seção, intitulada “Panorama dos Estudos Surdos”, abordou as relações históricas, culturais e as lutas do Povo Surdo, destacando a diversidade das línguas de sinais no Brasil e rompendo com a ideia de que há apenas uma única língua de sinais no país.

A segunda seção, “Linguística Aplicada, Políticas Linguísticas Educacionais e Direito Linguístico”, discutiu o arcabouço teórico da Linguística Aplicada, as Políticas Linguísticas Educacionais e o Direito Linguístico como base jurídica para defender os Direitos Humanos, Constitucionais, Educacionais e Culturais, conectando esses temas à Justiça Social.

A terceira seção, “Perspectivas do Direito Linguístico e Consequências para a Educação de Surdos”, analisou o histórico do Direito Linguístico e sua relação com o Ser Surdo e a Educação, considerando as consequências na vida dos Surdos.

A quarta seção, “Procedimento Metodológico e Geração de *Corpus*”, detalhou os passos metodológicos, que incluíram métodos quantitativos e qualitativos, análise documental

e análise de conteúdo, com discussões teóricas contemporâneas. O *corpus* da pesquisa foi composto por 17 documentos educacionais dos Governos Estaduais do Nordeste.

A quinta seção, “Análises, Resultados e Discussões”, apresentou uma análise quantitativa da presença e frequência de termos relacionados à surdez, explorando as nuances e complexidades do *corpus*. Também uma análise qualitativa dos documentos e a análise crítica avaliaram a implementação de políticas linguísticas e educacionais voltadas para Surdos no contexto escolar, destacando avanços e lacunas nas normativas dos estados do Nordeste.

Assim, esta dissertação analisou a efetividade dos direitos linguísticos dos Surdos no Ensino Médio dos estados do Nordeste brasileiro, com foco na implementação das políticas públicas voltadas para a educação bilíngue. A pesquisa revelou que, apesar do reconhecimento formal da Libras como meio legal de comunicação e expressão, ainda há disparidades significativas entre os estados quanto à efetivação desse direito. Enquanto Estados como Sergipe e Bahia apresentam documentos legais mais detalhados e frequentes menções à Libras, outros, como Maranhão e Piauí, possuem regulamentações menos estruturadas e pouca ênfase na inclusão linguística dos Surdos. Essa desigualdade destaca a necessidade de maior uniformidade e fiscalização das políticas educacionais para garantir equidade no acesso à educação bilíngue.

Além disso, identificou-se uma falta significativa de estrutura e recursos humanos para atender às demandas da Comunidade Surda. Ainda há a necessidade de contratação de intérpretes de Libras, professores bilíngues e o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados para o atendimento ao ensino de qualidade e essa falta dificulta a aprendizagem dos estudantes Surdos. Somado a isso, muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada, o que reforça a urgência de investimentos para garantir um ambiente acessível e inclusivo. Esses desafios evidenciam que, apesar dos avanços legais, a aplicação prática das políticas educacionais bilíngues ainda enfrenta barreiras estruturais e operacionais.

Outro ponto identificado foi o uso de terminologias genéricas nos documentos analisados, como "educação especial" e "inclusão", sem que haja um detalhamento claro sobre como a Libras é efetivamente utilizada e promovida no Ensino Médio. A falta de especificidade compromete a implementação de políticas eficazes, permitindo interpretações superficiais e dificultando a fiscalização da aplicação dos direitos linguísticos dos Surdos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas mais detalhadas e específicas, que

estabeleçam diretrizes claras para a promoção do bilinguismo, garantindo a Libras como primeira língua dos Surdos e o Português como segunda língua.

Nesse sentido, é importante apresentar que os objetivos específicos da pesquisa foram atingidos: analisamos documentos legais sobre inclusão e acessibilidade dos Surdos no Ensino Médio, identificamos como os direitos linguísticos são assegurados e discutimos as políticas linguísticas nos estados do Nordeste. Assim, atendemos ao objetivo geral, que foi discutir a efetividade dos direitos linguísticos para a promoção da educação inclusiva dos Surdos no Ensino Médio.

Antes de concluir estas considerações, reafirmo que precisamos buscar o desenvolvimento da visão crítica. Pude, durante os dois anos como mestrando, questionar a mim mesmo, questionar o que falo, questionar os espaços por onde estive e estou, observar aquilo que falavam ao meu redor. Às vezes, mudar de espaço é necessário, e gostaria muito que cada uma das ideias aqui postas pudesse fazer com que os leitores desta produção questionem aquilo que é visto como algo imutável. Será que é mesmo? Nossa vida é feita de possibilidades e precisamos, antes de tudo, questionar.

As estruturas de poder social nos colocam em uma posição complexa ao abordarmos diversos temas sensíveis, dada a questão da desvalorização, do preconceito e de outras formas de opressão. Ao longo destas páginas, busquei ser sensível ao que trabalhamos, pois compreendo meu lugar enquanto estudante de Pós-Graduação e reconheço a importância de compreender o espaço do outro.

Uma pesquisa acadêmica de cunho social tão forte como as desenvolvidas na área da Linguística Aplicada exige profissionais que tentem "vestir a roupa do outro". Digo "tentar" porque nossa visão e realidade fazem com que percebamos o mundo e os aspectos do outro de maneira diferente. Esse é um dos motivos pelos quais defendo a necessidade de ouvir as percepções do outro.

É necessário, sim, que tomemos decisões, mas também é imprescindível compreender que, muitas vezes, nossa percepção, nossa lente, pode não ser a melhor, mesmo que tenhamos a intenção de contribuir positivamente. Nesse sentido, é preciso ter cuidado ao afirmar algo e defendê-lo como necessário ou certo para o outro.

Ao longo do curso, pude compreender que, por vezes, defendemos colonialidades diversas sem perceber, sem essa intenção. Acredito que um curso de Pós-Graduação, uma dissertação, uma tese, têm como objetivo nos fazer questionar o que nos é imposto. A academia, principalmente a pública, mesmo que criticada por muitos, é um dos meios que

temos para lutar. É possível que jamais ocupemos cargos que nos permitam colocar nossas ideias em prática, mas as ideias registradas em trabalhos científicos permanecem disponíveis para novas pessoas, novas mentes e novos linguistas aplicados, que poderão continuar questionando as estruturas de poder social, que, muitas vezes, causam sofrimento.

Esta pesquisa demonstrou que, embora haja um reconhecimento legal consolidado da Libras como meio legal de comunicação e expressão há mais de duas décadas, a implementação efetiva desse direito ainda não foi plenamente alcançada. A falta de estrutura, de profissionais capacitados e de políticas uniformes entre os estados, ou mesmo a nível nacional, evidenciam que a inclusão da Comunidade Surda na educação formal ainda depende de avanços significativos.

Concluimos, dessa forma, que os Estudos em Linguística Aplicada têm um papel fundamental na visibilidade de comunidades marginalizadas. Esta dissertação buscou dar maior visibilidade à Comunidade Surda, reafirmando que todos têm direitos e devem ser reconhecidos como cidadãos plenos. Esperamos que esta produção inspire mudanças e contribua para uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 1, 2020, p. 172-184.

ABREU, Ricardo Nascimento. **Os Direitos Linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilingue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4371/1/RICARDO_NASCIMENTO_ABREU.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2023.

ALMEIDA, Rosa Karla Cardoso; OLIVEIRA, Jucélia Brasil Gomes de; ALMEIDA, Girlaine Vanessa Costa. A inclusão do surdo em Sergipe: o exemplo da Escola Vicente Machado em Itabaiana/SE. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, n. 6, 2012, São Cristóvão: **Anais [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2012.

ALAGOAS. **Lei nº 7.795**, de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de Alagoas. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 31/05/2023.

ANDRADE, João Paulo Santos. **Colonialidades nos Dicionários**: quando as marcas de uso não sinalizam as marcas da colonização. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20232/2/JOAO_PAULO_SANTOS_ANDRADE.pdf. Acesso em 14 de dezembro de 2024.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor Surdo aos índios Surdos da etnia Sateré-mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://1library.org/document/y6ekew17-mapeamento-contribui%C3%A7%C3%B5es-lingu%C3%ADsticas-professor-%C3%ADndios-Surdos-sater%C3%A9-microrregi%C3%A3o.html>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social?. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, 2013, p. 129-150.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, 2013, p. 89-117.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão da 1ª edição de 2011. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAHIA. **Lei nº 13.559**, de 17 de outubro de 2016. Cria o Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia. Bahia: Governo do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2021/aprendizagemsoboolhardaeducacaoinclusiva_0.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial da Bahia**. Bahia: Governo do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2021/protocoloderetornoasaulas-educacaoespecial1.pdf>. Acesso em: 31/05/2023.

BERGER, Ísis Ribeiro. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 32, n. 62, 2021, p. 119-142.

BOEIRA, Elisama Rode. **O Surdo e o intérprete de Libras**: histórias e vivências que se entrelaçam. 1. Ed. Curitiba: Editora Appris, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, 2020 [1988]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 20 de jun. de 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. v. 1/2**. São Paulo: Edusp., 2001

CEARÁ. **Lei nº 16.025**, de 2016. Dispõe sobre o Plano Estado de Educação do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Ceará, 2016. Disponível em: https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/2557_3186959b85710af0a5f386183eca33e8. Acesso em: 31 de maio de 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Diretrizes para o ano letivo de 2022 do Ceará**. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Plano Estadual de Educação do Ceará**. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2015. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/info_cidade/lei_n%C2%BA_14.892-2011_%E2%80%93_politica_estadual_de_educacao_ambiental.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2023.

COSTA, Edivaldo da Silva; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. **História da educação dos Surdos**. São Cristóvão: CESAD/UFS, 2021.

COSTA, Edivaldo da Silva. Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 1, 2018, p. 23-41.

DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ERNSEN, Bruno Pierin. “**Bullying e surdez no contexto escolar**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/44961/R%20-%20D%20-%20BRUNO%20PIERIN%20ERNSEN.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de março de 2024.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. ed. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FURTADO, Hanna Beer. **Direitos linguísticos como direitos fundamentais**: as políticas linguísticas para as comunidades surdas no ordenamento jurídico brasileiro. 2016. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3768/1/hannabeerfurtadorodrigues.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

GESSER, Audrei. **Libras? - Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos; MATOS, Doris. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2019, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, Fabíola dos Santos. **Desafios para a formação educacional dos Surdos no Brasil**: uma análise crítica e discursiva das representações dos atores sociais sobre a temática do ENEM 2017. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11484/2/FABIOLA_SANTOS_LIMA.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

LOPES, Pablo de Santana. A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas. In: TIMBANE, Alexandre António; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Orgs.). **As línguas africanas e o português na África**

lusófona: expressões, descrições e políticas de ensino. 1ª ed. Belém: Home Editora, 2023, p. 243-256. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18370/2/LinguasAfricanasPortuguesAfricaLusofona.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Plano Estadual de Educação do Maranhão**. Maranhão: Governo do Estado do Maranhão, 2014. Disponível em: <https://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/notify/semec/lei-estadual/PEE.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

MATOS, Doris Cristina Vicente de; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Linguística Aplicada Suleada. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras - v. 2, 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2024, p. 189-198.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; CUNHA, João Paulo Lima; LIBERATO, Rita Simone Barbosa; ALVES, Juliana Barbosa. Estudos críticos do discurso e luta por reconhecimento: esferas das ações afirmativas do povo surdo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 16, n. 4, 2024, p. 01-24.

MINUSSI, Valeria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. Justiça Social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, 2021, p. 300–315. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50123>. Acesso em: 30 dez. 2024.

NASCIMENTO, Josefa Felix do. **Os costumes como fontes das políticas e dos direitos linguísticos em uma comunidade cigana de Itabaianinha-SE**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15157>. Acesso em: 9 maio 2023.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia Científica Universitária em 3 Tempos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2021.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. **“Esse descaso vai continuar?”** As lutas por reconhecimento de um povo: uma análise sociológica e comunicacional do discurso do povo Surdo durante a pandemia. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18350>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, [s.l.], v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Plano Estadual de Educação da Paraíba**. Paraíba: Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. Paraíba: Governo do Estado da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533**, de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/1ac0f568-b1b7-47c7-8b86-9abc9f6876ee/>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Currículo Estadual do Piauí**. Piauí: Governo do Estado do Piauí, 2020. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2023.

PRATES, Magno Prado Gama. **Política Linguística**: análise discursiva da legislação como instrumento político para o sujeito Surdo. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em ?) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020. Disponível em: [https://mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202018/Magno%20dissertacao%20%20\(Versao%20Final\).pdf](https://mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202018/Magno%20dissertacao%20%20(Versao%20Final).pdf). Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

QUADROS, Ronice de Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. (Reimpressão: 2008).

QUADROS, Ronice de Müller de. **LIBRAS**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice de Müller de; SILVA, Diná Souza da. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emília Faye. (orgs.). **Comunidades surdas na América Latina: Língua - Cultura - Educação - Identidade**. Florianópolis: Bookess, p. 133-150 (2017).

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049**, de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte**. Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/verProducao?idProducao=42015&key=b224ebad6203aee88d3c0dc3299ed36d>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

RODRIGUES, Verônica de Oliveira Louro. Os Direitos Linguísticos no Ensino de Surdos no Brasil: uma valorização de línguas?. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 53, 2016, p. 345-358. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/download/43622/24913/147016>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

SANTANA, Ana Paula de. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

SERGIPE. **Lei nº 8.023**, de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação de Sergipe. Diário Oficial do Estado de Sergipe, Sergipe, 08/09/2015. Disponível em: <https://al.se.leg.br/Legislacao/Ordinaria/2015/O80252015.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. **Planejamento Estratégico da SEDUC/2019-2022**. Sergipe: Governo do Estado de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/arquivos/Planejamento%20Estrategico%20SEDUC%202019%20-%202022.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. **Plano Estadual de Educação de Sergipe**. Sergipe: Governo do Estado de Sergipe, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/DOCUMENTO_BASE_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_SERGIPE.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2023.

SEVERO, Cristine Gorski. **Políticas e Direitos Linguísticos**: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. ed. 1. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

SILVA, Alan David Sousa; COSTA, Edivaldo da Silva; BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa; GUMIERO, Daniela Gomes. **Os sistemas de escrita de sinais no Brasil**. Revista Virtual de Cultura Surda, nº 23, 2018, p. 1-30.

SILVA, Mariana Assumpção da. GT1 (15h-17h): Políticas linguísticas em contextos multilíngues. **YouTube**, 24/04/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/8WzxJfCXh7Q?si=tPjxE5EYEsSXNgAI>. Acesso em: 13/05/2023.

SILVA, Maitê Maus da. O Coda, filhos de ouvintes de pais Surdos, e a tradução e interpretação de Libras: o que encontramos?. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, 2019, p. 37-53. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=coda+filhos+de+pais+Surdos&oq=CODA+filho#d=gs_qabs&t=1718812488611&u=%23p%3DVMpcG25kMI0J. Acesso em: 19/06/2024.

SILVA, Everton Pereira; TIMBANE, Alexandre António. O ensino da libras no Brasil: caminho para inclusão social. **Revista ACTA**, v. 27, ano 46, nº 1, 2022, p. 80-93.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, v. 22, 2022, p. 1-14.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. Uma língua indígena de sinais brasileira. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 1, nº 1, p. 318-326, 2021.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para Surdos em Aracaju/SE**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4830/1/IRANILDE_SANTOS_ROCHA_SOUZA.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

SOUZA, Rosemeri Bernieri de. **Direitos linguísticos e institucionalização das práticas sociais dos Surdos nas normas brasileiras**. 2020. 348 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219233>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos Surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, 2006, p. 245-254. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em 17 de

setembro de 2024.

STROBEL, Karin LÍlian. **As imagens do outro sobre cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

WUCHER, Gabi. **Minorias**: proteção internacional em prol da democracia. 1. Ed. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Língua e Direitos Humanos**: pessoas surdas na construção da igualdade linguística. 2023. 428 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/29143/TESE%20ALEXANDRE%20GUEDES%20PEREIRA%20XAVIER.pdf?sequence=3>. Acesso em: 07 de janeiro de 2024.

ANEXOS

ANEXO I - Disposição dos trechos das Leis sobre a surdez e a Libras.

Estados	Disposição dos aspectos em relação ao DL dos Surdos no EM
Alagoas	Lei nº 7.795/2016: 4.7) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos ou mais, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdos-cegos. (Lei nº 7.795, local 16); 4.13) Garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a oferta de professores/as no atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores/ as e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para cegos, Surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, e professores bilíngues, leitor e transcritor de braile, técnicos de orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual. (Lei nº 7.795, local 17); 7.11) Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para Surdos, deficientes visuais e intelectuais. (Lei nº 7.795, local 25) 8.14) Garantir, nos primeiros quatro anos de vigência deste PEE, equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes da educação de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores/as, intérpretes de Libras, guias-intérpretes para cegos e Surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, e professores bilíngues, leitor e transcritor de braile, técnico de orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual. (Lei nº 7.795, local 32) 16.5) Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os/ as professores/as da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação. (Lei nº 7.795, local 45)

Bahia	Lei nº 13.559/2016: 1.17) estimular o acesso à Educação Infantil das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nesta etapa da Educação Básica; 4.7) estimular a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do que dispõe o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e os arts. 24 e 30 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdos-cegos; 4.12) estruturar, até o fim do quinto ano de vigência do PEE-BA, a ampliação das equipes de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, com professores, pessoal de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para Surdos-cegos, professores de LIBRAS, a fim de estruturar o serviço de Educação Especial nas escolas, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; 4.18) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para Surdos, com o aval do Conselho Estadual de Educação, em comum acordo com os Conselhos Municipais de Educação. 5.7) apoiar a alfabetização de crianças com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, e seus tempos e necessidades de aprendizagem; 16.4) articular, em colaboração entre o Estado, os Municípios e a União, a oferta especial de cursos de Pós-Graduação para a formação de professores de LIBRAS, português escrito para Surdos como segunda língua, desde a alfabetização até os anos iniciais, bem como de professores alfabetizadores para atendimento educacional especializado, para qualquer modalidade da Educação Básica, incluídas obras de literatura e dicionários.
Ceará	Lei nº 16.025, de 30.05.16: 4.8. garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em classes comuns do ensino regular, bem como a adoção do Sistema Braille de

	leitura para cegos e Surdos cegos, em todos os níveis e modalidades de ensino; 16.10. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 5.8. apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. 1.12. promover a cooperação técnica, pedagógica e financeira com os municípios, em colaboração com a União, na oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos alunos e às crianças com deficiência, necessidades especiais de alimentação, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, educação em braile para crianças cegas e a transversalidade da educação.
Pernambuco	Lei nº 15.533, de 23/06/2015: 4.1. Fortalecer a educação inclusiva, em regime de colaboração com os entes federados, garantindo acessibilidade no espaço escolar, através de mobiliários, equipamentos e transporte escolar adequados à pessoa com deficiência; uso de libras, braile e comunicação suplementar alternativa; material didático apropriado; e oferta de educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. 4.11. Garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de libras, guias intérpretes para Surdocegos e professores de libras e braile. 15.12. Garantir e ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de libras, guias intérpretes para Surdocegos e professores de libras e braile.

Rio Grande do Norte	Lei nº 10.049, de 27/01/2016 8 – Apoiar e garantir equipes de profissionais da educação, qualificando-os para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, garantindo professores no atendimento educacional especializado, de pessoal de apoio, tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdos-cegos e professores de Libras. 9– Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de Educação Básica, visando ao acesso às ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, ao acervo de obras didáticas e paradidáticas e de leitura, bem como ao programa específico de bens culturais, incluindo, também, obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, em formato digital, sem prejuízo de outros, disponibilizados para os docentes da rede pública de Educação Básica durante a vigência desse Plano. 10 – Garantir, por meio do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, que até 2020 100% (cem por cento) dos professores de Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, Libras, EJA, indígena, campo e quilombola tenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento. 3 – Garantir as condições de acessibilidade e de mobilidade nas Instituições de Educação Superior públicas, na forma da legislação, por meio da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio, recursos de tecnologia assistiva e intérpretes de Libras. 3 – Assegurar, nas redes escolares estadual e municipais, os serviços de apoio pedagógico especializado, com a oferta dos professores do atendimento educacional especializado, professores itinerantes, professores para o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdos-cegos, professores de Libras, de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, tradutor e revisor Braille, de orientação e mobilidade, caso seja necessário, para favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno funcional específico e altas habilidades. 14 – Implantar no quadro funcional do sistema estadual de ensino, no prazo de dois anos a partir da vigência deste Plano, os cargos de instrutores de intérpretes de Libras, guiasintérpretes para Surdos-cegos, professores de Libras, tradutor, revisor Braille e professor de apoio.
Sergipe	Lei nº 8.025, de 04/09/2015: 4.7- garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa

	como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdocegos; 4.12- assegurar e apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio e/ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdocegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, professores bilíngues, professores com conhecimento do código Braille e Brailista; 15.15- firmar parcerias com instituições de ensino superior a fim de promover a formação para tradutor e interprete de libras, em consonância com o Decreto 5626/2005. 16.2- colaborar com a expansão do programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.7- promover a formação continuada, em articulação com as IES, para docentes em todas as áreas de ensino e demais profissionais da educação em libras, braile e idiomas, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE; 16.12-criar núcleos para a prática continuada de Libras, leitura e escrita do sistema Braille, com vista a que o professor não perca as habilidades adquiridas.
--	---

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos documentos do *corpus*

ANEXO II - Disposição dos trechos sobre a surdez e a Libras (Diretrizes).

Estados	Disposição dos aspectos em relação ao DL dos Surdos no EM
Bahia	Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação): As primeiras ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência aqui no Brasil surgem em meados do século XIX com algumas iniciativas realizadas ainda no período do império, direcionadas a um pequeno grupo de pessoas cegas e surdas, para as quais foi oportunizado um ensino especializado, ofertado na

	cidade do Rio de Janeiro, pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e pelo Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1856). (p. 13) Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), é preconizado no país o direito à educação para o “excepcional” 4. Mas, apesar da determinação legal, a Secretaria de Educação ainda não consegue viabilizar o serviço especializado oferecido às pessoas com deficiência. Entre 1959 e 1962, na administração do Sr. Wilson Lins, é fundada a primeira escola no Estado especializada na área da surdez, e inicia-se a organização de grupos de especialistas, seguindo o modelo americano de “comitês” (BAHIA, 1976, p. 14). Essas iniciativas foram resultado da pressão de docentes de diferentes áreas, que fizeram a sua formação na cidade do Rio de Janeiro (no Instituto de Surdos-Mudos e no Instituto Benjamim Constant) e em Belo Horizonte (no Curso da Professora Helena Antipoff) (BAHIA, 1976, p. 13 e 14). Apesar das conquistas, este formato ainda não legitimava a então Educação Especial na Bahia. (p. 14) Com a organização, em 1975, da chamada “Educação Especial” no Estado, através da criação da Seção de Educação de Excepcionais, na Divisão de Assistência Pedagógica, vinculada ao Departamento de Ensino de Primeiro Grau, foi observado um crescimento dos atendimentos especializados, principalmente nas áreas da surdez, da deficiência intelectual e visual, através da criação das classes especiais e do serviço de itinerância. (p. 15) Considerando que a Libras é uma língua gestuo-visual, recomenda-se o uso de mesa de apoio e cadeira na sala de aula para que as mãos dos alunos Surdos estejam liberadas para a interação sinalizada. (p. 32) Em determinados momentos que seja necessário apagar as luzes do ambiente em que o profissional tradutor/intérprete esteja atuando, deve-se manter um ponto de luz incidindo sobre ele, de modo que permita ao Surdo acessar as informações transmitidas. (p. 33) As classes bilíngues são espaços educacionais que desenvolvem o processo regular de escolarização, tendo como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Bilíngue e da Pedagogia Surda (Visual), com enfoque em duas línguas: Língua de Sinais (L1 – Língua primeira) e Língua portuguesa escrita (L2 – língua segunda). (p. 35) Desse modo, recomenda-se a atuação do profissional Surdo como educador e figura atuante nas definições dos rumos da instituição, sendo referência identitária. (p. 35) Destaque-se que, quando nos referimos às disciplinas do currículo comum, é preciso salientar que, para os estudantes Surdos, a língua de instrução para aquisição dos conteúdos é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a disciplina
--	--

	Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, constitui-se numa segunda língua, conforme indica o inciso II, §1º, Art. 14 do Decreto nº 5.626/05. (p. 46) Poderá ser oferecido nas escolas bilíngues em que estejam matriculados educandos com outras especificidades pedagógicas associadas à surdez (deficiência intelectual, Surdocegueira, TGD, altas habilidades/superdotação), bem como para aqueles estudantes Surdos que apresentam atraso na linguagem, resultado do contato tardio com a língua de sinais. (p. 48) Segundo o Decreto 5.626/2005 “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Art. 2º). (p. 52) Feita as primeiras conceituações, o primeiro passo para se discutir a inclusão do indivíduo Surdo é reconhecer que a sua privação sensorial auditiva determina a sua experiência com o mundo pela via visual, tornando- se, assim, o elemento fundante para a sua construção como sujeito. (p. 52-53)
Ceará	Diretrizes para o Ano Letivo de 2022 5.9.1 Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) O Instituto Cearense de Educação de Surdos (Ices) é mantido pelo Governo do Estado do Ceará e subordinado técnica e administrativamente à Seduc. A unidade de ensino é referência não só pela sua atuação na educação de surdos, mas também na oferta de educação especial de um modo geral, já que um grande percentual das/os alunas/os assistidas/os por esta instituição apresenta necessidades de um atendimento diferenciado motivado por outros fatores que não só a surdez. No Ices existem estudantes que, além de surdas/os, são portadoras/es de necessidades motoras, com comprometimento de suas faculdades mentais, com problemas de visão e outras especificidades que muitas vezes são ocorrências comuns em quadros de surdez. O Ices é a única instituição pública cearense destinada exclusivamente para a educação das/os surda/os. A escola acolhe alunas/os do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA. A matriz curricular e a carga horária são as mesmas do ensino regular da rede estadual, tendo como diferencial a disciplina de Libras, que está presente em todas as turmas da escola, com carga horária semanal de 2 h/a, sendo ministrada por professoras/es surdas/os. O Ices é responsável por promover apoio educacional especializado às/aos estudantes surdas/os. e) a estabelecimentos de ensino do Campo, as Militares e o Instituto dos Surdos deverão ofertar a FC com 1 h/a. (p. 10) Às/Aos estudantes com deficiência incluídas/os na sala de aula comum, o estado

	também assegura o serviço de Profissionais de Apoio Escolar (“cuidadoras/es” para as/os que apresentam severas dificuldades com locomoção, higienização e alimentação; e Intérpretes de Libras, para as/os estudantes surdas/os). Essas/es profissionais devem ser solicitadas/os pela/o gestora/r escolar, via Sige Terceirizado, apresentando os documentos necessários (laudo/declaração médica acerca da deficiência da/o estudante e relatório sobre suas necessidades) para análise e deliberação da equipe técnica da Crede/Sefor e da Seduc. (p. 29)
--	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos documentos do *corpus*

ANEXO III - Disposição dos trechos sobre a surdez e a Libras (Planos).

Estados	Disposição dos aspectos em relação ao DL dos Surdos no EM
Ceará	Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará: 4.8. Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 4 anos a 17 anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em classes comuns do ensino regular, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdos-cegos, em todos os níveis e modalidades de ensino; 1.12. Apoiar os municípios, através da cooperação técnica, na oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação;
Maranhão	Plano Estadual de Educação do Maranhão: 4.14 Garantir recursos financeiros para a oferta de cursos de formação continuada em Braille, Libras, Soroban, Deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aos docentes das 19 Unidades Regionais de Educação. 4.15 Implantar Língua Brasileira de Sinais como disciplina nas escolas de educação básica conforme determina o Decreto nº 5.626/05. 2.29 Garantir a presença de intérprete de Libras em todas as escolas que efetivarem matrícula de alunos Surdos.
Paraíba	Plano Estadual de Educação da Paraíba (Não menciona o Surdo, sua língua) A preocupação com a inclusão da tecnologia nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual começa pelo ensino fundamental, que tem entre

	uma das dez competências que os estudantes devem possuir para atingir seu desenvolvimento integral: “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas” (BNCC 2018, p. 9). (p. 9) - (Citação da BNCC apresentada no documento) O PEITA segue esta linha, levantando a reflexão sobre as novas formas de aprender de maneira cada vez mais autodidata e a necessidade de inclusão social por meio das novas tecnologias digitais. (p.11) LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (p. 13) (Só o título sobre língua)
Rio Grande do Norte	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2024): 1.5.2 Educação Especial - Serviço de profissionais de apoio especializados, organizado de forma temporária - contratado o profissional de apoio para atuar junto ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, conforme Nota Técnica N° 19/2010 – MEC/SEESP/GAB e Resolução 02/2012 - CEE/RN. E Instrutores e Intérpretes de LIBRAS: Profissionais com qualificação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), para apoiar o aluno com deficiência auditiva/surdez, na sala de aula, conforme a Lei Federal nº 10.436/2002 e a Estadual nº 9.249, de 15 de julho de 2009. (p. 37) No atendimento às necessidades do sistema estadual de ensino, para se configurar de fato em inclusivo, diante das especificidades educacionais dos estudantes torna-se necessário algumas providências, a saber: formação numa perspectiva inclusiva articulada nos diferentes segmentos da educação básica para os formadores; intensificação da formação dos educadores: equipe gestora e demais funcionários, professores dos serviços de apoio e da sala de aula comum, em todos os segmentos da educação básica numa proposta colaborativa; avaliar o processo de formação continuada e mobilizar a formação em serviço, ou seja, na escola; inserir no sistema estadual de ensino os profissionais dos serviços de apoio especializados, necessários para contemplar o atendimento educacional adequado para os estudantes que desse apoio requer, como: os intérpretes e instrutores de LIBRAS, professor bilíngue, tradutor em Braille, guia intérprete e professores de apoio, entre outros; a implantação das salas de recursos multifuncionais disponibilizadas pelo programa; a acessibilidade das instituições escolares; condições estruturais: financeira, física, material, humana e pedagógica para os centros de atendimentos especializados e articulação da rede de apoio intersetorial (saúde, educação, assistência social, entre outros), transporte escolar acessível e demais necessidades, de forma a favorecer a constituição do sistema educacional inclusivo que envolve várias frentes de atuação. (p. 37-38) Frente à demanda diversa de necessidades especiais dos estudantes,

	suscita considerar algumas providências da parte do sistema educacional, como: intensificação da formação dos educadores dos serviços de apoios e da sala de aula comum, em todos os segmentos da educação básica; os profissionais dos serviços de apoio especializados necessários para contemplar a atendimento educacional adequado frente aos alunos que desse apoio requer, como: os intérpretes e instrutores de libras, professores de apoio, a implantação das salas de recursos multifuncionais disponibilizadas pelo programa, a acessibilidade das instituições escolares, atualmente no universo de 666 prédios da rede estadual, 55% foram contempladas com o programa. (p. 78) 1. Assegurar à rede escolar estadual os serviços de apoios pedagógicos especializados, com a oferta dos professores do atendimento educacional especializado, professores itinerantes, professores para o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de libras, guias-intérpretes para Surdo-cegos, professores de libras, de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, tradutor e revisor braile, de soroban, de orientação e mobilidade, caso seja necessário, para favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno funcional específico e altas habilidades. (p. 93) 4. Garantir condições de acessibilidade e mobilidade nas instituições de educação superior públicas, na forma da legislação por meio da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio, recursos de tecnologia assistiva e intérpretes de Libras. (p. 97) 8. Apoiar e garantir equipes de profissionais da educação qualificando-os para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo professores no atendimento educacional especializado, de pessoal de apoio, tradutores ou intérpretes de libras, guias-intérpretes para Surdos-cegos e professores de libras. (p. 97) 10. Garantir, por meio do regime de colaboração entre União, Estados e municípios, que até 2.020, 100% dos professores de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, Libras e de EJA tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. (p. 98) 6. Efetivar, com o apoio do governo federal, estadual, IES e sistemas municipais, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de leitura, bem como programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braile, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os docentes da rede pública de educação básica durante toda a vigência deste Plano.
Sergipe	Plano Estratégico do Governo de Sergipe (2019-2022):

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

Documento Base do Plano Estadual de Educação de Sergipe - PEE/SE:

(p. 40) Tendo como fundamentos a equidade, dignidade humana, a educabilidade de todos os seres humanos, independente de comprometimento, a Educação Especial consiste em uma modalidade de educação não substitutiva ao ensino regular, devendo ser oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino. Durante muito tempo a oferta da educação para pessoas com necessidades educacionais específicas esteve à margem das prioridades do poder público brasileiro, tanto que a primeira instituição pública destinada ao atendimento às pessoas com deficiência no Brasil foi criada no período do império em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e em 1856 o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

(p. 41) Nessa perspectiva inclusiva, atendendo ao que estabelece o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado AEE consiste em um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). O atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o ensino em libras, o Português como segunda língua para os Surdos, o código BRAILLE, a produção, adequação e utilização de recursos de tecnologia assistiva, o uso da comunicação aumentativa e alternativa, a utilização de softwares educacionais como recurso de acessibilidade, orientação e mobilidade, sorobã, dentre outros recursos pedagógicos acessíveis.

(p. 49) O gráfico 07 evidencia o quantitativo de tradutores e intérpretes de libras que atuam nas redes de ensino do Estado de Sergipe, sendo a rede pública a que possui o maior número destes profissionais e que este quantitativo ainda é insuficiente para atender a rede de ensino de Sergipe. A atuação do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi regulamentada pela Lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010.

(p. 50) Os gráficos 06, 07 e 08 demonstram o reduzido quantitativo de docentes habilitados a atuarem no apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas, altas habilidades ou superdotação, aspecto que fragiliza a efetivação da inclusão escolar. Assim, a formação continuada voltada para os docentes que atuam na Educação Básica, em todas as redes de ensino, é condição indispensável, bem como a garantia da universalização da presença de tradutor de libras em todas as unidades escolares das diversas redes que possuem estudantes com surdez.

	(p. 51) 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdos-cegos; (p. 51) 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, e professores bilíngues; (p. 134) 16.2- expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (p. 135) 16.7- promover a formação continuada, em articulação com as IES, para docentes em todas as áreas de ensino e demais profissionais da educação em libras, braille e idiomas, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.
--	---

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos documentos do *corpus*

ANEXO IV - Disposição dos trechos sobre a surdez e a Libras (Protocolo).

Estados	Disposição dos aspectos em relação ao DL dos Surdos no EM
Bahia	Protocolo de Retorno às Aulas - Educação Especial Os estudantes Surdos devem ser orientados pela presença do tradutor-intérprete e/ou por vídeos com traduções para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O professor vai precisar relacionar imagem/palavra/sinal/ significado para atividade ser realizada pelo estudante. Vale salientar que para o Surdo com múltipla deficiência é necessário que o guia-intérprete e/ou o professor de apoio pedagógico individualizado possam conduzi-lo nas atividades de forma remota. (p. 24-25) O processo de escolarização do discente Surdo deverá ter a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade de segunda língua; (p. 25)

	O processo de escolarização, em respeito à sua singularidade linguística, visa garantir a Libras como 1ª língua e a Língua Portuguesa, a partir das habilidades de leitura e escrita como língua não materna; (p. 26) Para alunos Surdos ou com deficiência auditiva, um fator importante a ser destacado é a importância da interação linguística dos adolescentes, jovens e adultos no ambiente escolar com pessoas nativas e fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois é pela interação com seus pares linguísticos, os quais comungam da mesma língua, que o Surdo terá chance de se descobrir e descobrir o mundo que o rodeia. Na impossibilidade da presença de pessoas fluentes em Libras, as atividades devem priorizar a Pedagogia Visual. Numa proposta pedagógica visual imprescindível o uso de recursos, métodos, técnicas visuais como: imagens contextualizadas, gêneros textuais ricos em recursos gráficos que facilitem a compreensão da ideia do texto, uso de hiperlink, ícones, vídeos em Libras que orientem aos alunos em relação aos conceitos desenvolvidos nos textos; (p. 26) As atividades dos estudantes Surdos devem ser mediadas pela presença do tradutor-intérprete e/ou por vídeos com traduções para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O professor vai precisar relacionar imagem/palavra/sinal/significado para atividade ser realizada pelo estudante. Salientamos que para o Surdo com múltipla deficiência é necessário que o guia-intérprete e/ou o professor de apoio pedagógico individualizado possam conduzi-lo nas atividades de forma presencial; (p. 26) As atividades devem priorizar as informações na modalidade gestualvisual; (p. 26) Utilizar como material complementar vídeos que tenham intérpretes de Libras para alunos Surdos e vídeos com legenda em língua portuguesa para deficientes auditivos; Disponibilizar informativos em línguas de sinais, com uma proposta pedagógica visual; (p. 27) Realizar atividades virtuais e impressas com letras e símbolos grandes coloridos, também sinalizados em LIBRAS; (p. 27) Assegurar o uso de máscaras por estudantes e professores durante toda a permanência na escola, para entrega das atividades impressas, substituindo-as a cada espaço de tempo, conforme orientações de especialistas. (p. 27)
--	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos documentos do *corpus*

ANEXO VI - Disposição dos trechos sobre a surdez e a Libras (Currículos)

Estados	Disposição dos aspectos em relação ao DL dos Surdos no EM
Paraíba	Proposta Curricular do Ensino Médio - Paraíba

	Podemos dizer que nosso primeiro contato musical ocorreu antes mesmo de nascermos. Ainda no ventre de nossas mães, tivemos acesso às vibrações sonoras do mundo externo ao mesmo tempo que com as do mundo placentário. Nesse momento, tivemos nossa primeira experiência musical. E essa prática se perpetua durante toda a existência do indivíduo, pois estamos em contato com o universo musical a todo momento. É quase como o ar que respiramos, é sem dúvida um elemento essencial para a existência humana, mesmo porque até os deficientes auditivos captam, da sua maneira particular, as mesmas vibrações e podem desenvolver suas percepções. (p. 182) COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - QUÍMICA – 2ª SÉRIE 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p. 691) QUÍMICA – 3ª SÉRIE 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p. 694) HISTÓRIA – 1ª SÉRIE Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p; 646) GEOGRAFIA – 1ª SÉRIE Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p. 659) GEOGRAFIA – 2ª SÉRIE Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências,
--	--

	ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p. 663) GEOGRAFIA – 3ª SÉRIE Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p. 669)
Piauí	Currículo do Estado do Piauí Competência da BNCC - 4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p. 48) A criança piauiense possui diversas características que as identificam e as diferenciam entre si. Negros, brancos, amarelos, pardos, Surdos ou ouvintes, indígenas, quilombolas, com “lócus” diferenciados vivem na cidade ou no campo, no litoral, nas comunidades, bairros e cada uma delas detentora de direitos, de acesso à educação.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos documentos do *corpus*

ANEXO VII - Disposição dos trechos sobre a surdez e a Libras (Planejamento).

Estados	Disposição dos aspectos em relação ao DL dos Surdos no EM
Sergipe	Planejamento Estratégico do Governo de Sergipe (2019-2022): Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos documentos do *corpus*