

DISPUTAS DE SENTIDO NA BNCC E OS EFEITOS NO APRENDIZADO DE PESSOAS SURDAS NA ÁREA LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Aroma Bandeira¹

Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho²

Resumo: Esta investigação de tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa e estudo exploratório objetiva analisar as disputas de sentido na BNCC e os efeitos no aprendizado da população surda na Área Linguagens e suas Tecnologias. Iniciamos com um histórico recente da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com Fernandes e Moreira (2014); Castells (2011); Pavezi e Mainardes (2018); Bezerra (2021); Perlin e Quadros (1997); Macedo (2014; 2015); e relatamos algumas problematizações dos Estudos Surdos com Perlin e Miranda (2003); Skliar (1998); Freire (2013); Tadeu da Silva (2000); Ribeiro e Silva (2021). Como resultados, temos um tensionamento na rede de sentidos dos direitos de aprendizagem e uma não finalizada disputa pelos conteúdos; três textos conciliam com a ausência de parâmetros para educação de surdos alegando adaptações locais e seis textos contestam que esta ausência tem efeito de exclusão.

Palavras-chave: BNCC, Estudos Surdos, Direitos de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

[arte visual vernacular sobre história da educação de surdos³]

Renata Freitas (2019).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante referida pela sigla BNCC, pretende concretizar uma nova fase da educação nacional, abandonando as perspectivas conteudísticas para abraçar as habilidades e competências. De caráter normativo exclusivo à educação escolar, propõe o *saber-fazer* baseado em expectativas de aprendizagem *comuns*, aferida por índices para comprovação da perseguida *qualidade* para uma certa *eficiência*. Em sua leitura, observamos sua pretensão generalista e universalizante, cujas normas atingem igualmente toda a população. A BNCC vale-se da participação de especialistas, e pretende “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (ibidem, p. 05) a partir das dez competências gerais elencadas, além das específicas de cada Área do conhecimento, resguardando-se de especificidades e singularidades à adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas brasileiras.

É sabido que a BNCC foi fruto de discussão desde 2015, com contribuições diversas para o aprimoramento do texto. Desta forma, este estudo sobre as disputas de sentido na BNCC se faz relevante para observar quais agentes a contestam e quais sentidos de educação são negociados, bem como sua projeção de público alvo.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. aroma.miguel@ufpe.br.

² Doutora em Educação, professora associada do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE. anabeatriz.carvalho@ufpe.br.

³ Assista em @renata_freitas_libras https://www.instagram.com/p/B2449TtF_EO/

Justificamos esta pesquisa pela necessidade de referência na educação de surdos, como parte significativa do todo educacional. Evidenciaremos os planejamentos ou ausências para o aprendizado da educação inclusiva para as populações surdas presentes na BNCC, sendo que estas reivindicam a educação bilíngue de surdos, já apoiada em normativas anteriores.

A política materializada na BNCC foi considerada por alguns e algumas pesquisadoras como baseada na centralidade de currículo mínimo obrigatório, com decorrente formação a partir de padrões homogêneos e visando o aprendizado no *aluno médio*, articulada pela influência de um documento estrangeiro, o *Common Core* da Califórnia/EUA. Pretendemos entender quais são os efeitos da BNCC na educação inclusiva da população surda brasileira e, para tanto, faremos uma investigação das pesquisas acadêmicas pertinentes que demonstrem as disputas em torno à normativa. A hipótese levantada é de que a discordância/dissonância da elaboração neoliberal da BNCC com o aprendizado de pessoas surdas não é pelo desenvolvimento por competências ou por conteúdos do currículo, mas sim, dos princípios hegemônicos. Como observam os sentidos políticos que orientam a BNCC? Com esta Base, que estudante nós esperamos que esteja presente nas salas de aula?

A presente pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa de estudo exploratório e caráter bibliográfico; temos como objetivo geral analisar as disputas de sentido na BNCC e os efeitos no aprendizado da população surda na Área Linguagens e suas Tecnologias. Buscamos como objetivos específicos identificar as recentes disputas de sentidos para a educação de pessoas surdas, considerando o histórico da BNCC; relatar algumas problematizações dos Estudos Surdos na Educação; relacionar as contribuições de estudos acadêmicos sobre os efeitos da BNCC para o aprendizado das pessoas surdas.

2. HISTÓRICO RECENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir dos anos 1990, no campo político, se intensifica um cenário de disputa. Por um lado, setores civis e acadêmicos que, no impulso de redemocratização, vêm problematizando a racionalidade vigente e buscando o lugar das vivências na construção do saber, entendendo-o um local político; por outro lado, o Estado perde a centralidade político-regulatória adquirida nas intenções de bem-estar social, direcionando-se para a interação global dos mercados financeiros, a que chamamos de globalização. As transformações tecnológicas são concomitantes às transformações econômicas, quando as redes interativas de computadores promovem “um novo sistema de comunicação que

fala cada vez mais uma língua universal digital” (Castells, 2011, p. 40). Essa alteração da geopolítica global é apropriada por pesquisadores⁴ e população surdas brasileiras, sendo marco da insurgência de movimentos surdos (Fernandes; Moreira, 2014) que buscam reivindicar seu posicionamento político enquanto comunidade de diferença linguística, afastando-se do estigma da deficiência como falta e, no viés das pesquisas pós-críticas, coloca-se como produtora de saberes próprios.

Sob a perspectiva multiculturalista crítica (Freire, 2013), algumas lógicas são contestadas e enfraquecidas, como o patriarcado, tornando-se um domínio de disputas e não mais uma esfera de reprodução cultural; ou ainda outras que ganharam um apelo político e são manipuladas na prática diária de empresas, como a questão ambiental (Castells, 2011). A concepção ouvintista/oralista⁵ de educação para surdos, que no século anterior tivera predomínio, agora, perde sua hegemonia com a emergência do sentido da comunidade surda como agente produtora de conhecimentos dentro da era da informação. As lutas por direitos humanos pressionam protagonizadas por ativistas surdos, seus familiares e pesquisadores, que buscam um campo epistemológico dentro do multiculturalismo mundial junto a outros grupos políticos reivindicadores (Fernandes; Moreira, 2014); mas também há a influência de organismos e agências internacionais multilaterais no campo legislativo, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Organização dos Estados Americanos – OEA (Pavezi; Mainardes, 2018), trazendo conceitos [sob as alcunhas de eficiência e qualidade] que são predominantemente incorporados às normativas brasileiras.

Ganha corpo no ordenamento jurídico brasileiro a abordagem da Educação Especial, acompanhando o movimento em defesa dos direitos humanos, da Educação para Todos e de certa inclusão *integradora* justificada pelo neoliberalismo que “ao passo que produzem a exclusão social, também criam mecanismos com a aparência de promoverem a inclusão” (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 160).

Essa lógica radical de tomar a escola comum como novo espaço de (con)formação e captura da diferença inverteu o foco da segregação dos sujeitos para uma incorporação física, no tempo e no espaço, de toda e qualquer alteridade. Dessa forma, tornou mais ágil e eficaz os modos de domínio, posse e subjugação dessa mesma diferença, sob o que se desenhou, com o advento do século XXI, uma inclusão que aprisiona o outro e cerceia seu vir-

⁴ Esta dissertação usa *neolinguagem* segundo o conjunto e/lu/e-u. Exceto pela designação “surdo”, tomada pela comunidade. Para saber mais, acesse: <https://orientando.org/o-que-e-neolinguagem/>

⁵ Concepção oralista, pertinente ao Método Oral Puro/ o termo ouvintista foi cunhado por Perlin e Skliar (1998) para designar a discriminação contra pessoas surdas.

a-ser, ao fazê-lo seguir um roteiro pré-estabelecido e despersonalizante (Bezerra, 2021, p. 03).

As normativas que se seguem, de 1996 a 2015 (Pavezi; Mainardes, 2018), encarnam as influências dos documentos internacionais sobre os nacionais, até mesmo com a Convenção da ONU (2006) adquirindo força de Emenda Constitucional sob o Decreto 6.949/2009. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), conciliando duas perspectivas divergentes, está embasada em quatro documentos internacionais (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 163) e define o público-alvo dessa política em subcategorias específicas⁶, além de orientar o consenso sobre o atendimento educacional especializado como um serviço adicional apartado no tempo-espço das classes comuns, sobretudo realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (Bezerra, 2021, p. 05), e tendo uma escolarização regular única como compulsória a todos estudantes, baseada no modelo fônico – em tese, considera as especificidades estudantis, porém sem “modificar as estruturas escolares e sua *mesmidade*, e sem perturbar sua regularidade” (idem, p. 06). Paralelamente, observamos a disputa por espaços de atuação e financiamento com o Decreto 7.611/2011, que revoga o decreto anterior, ambos sob influência da Convenção de Nova York (ONU, 2006), mas o de 2011 reafirma o apoio técnico e financeiro às instituições privadas e sem fins lucrativos que se dedicarem exclusivamente ao atendimento de pessoas com deficiência.

O consenso da PNEEPEI (Brasil, 2008), entretanto, encoberta outras sinalizações para a necessidade e importância da adoção da língua nativa das comunidades; sinalizações estas já observadas pelo documento internacional assinado em Salamanca, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1994), e na argumentação dos Estudos Surdos sobre a educação *integradora*: essa concepção “equivocada” (Perlin; Quadros, 1997, p. 36) de constituir um ensino único sem reconhecer a língua compreensiva dos estudantes surdos, a Libras, causando problemas que não são resolvidos em classes comuns, bem como simplifica e reduz os conteúdos escolares para os estudantes surdos. As autoras citadas descrevem desde implicações linguísticas (aquisição da L1 e apreensão da L2) e sócio-políticas (formação favorável da identidade/alteridade), mas também implicações culturais (problema da homogeneização e institucionalização de uma cultura universal, e

⁶ Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades e superdotação, sendo estas duas últimas categorias um acréscimo brasileiro às normativas internacionais.

o silenciamento da cultura surda, que é visual, corporal e espacial) e implicações educacionais, como a falta de participação da comunidade surda na tomada de decisões. “Até hoje, quem elaborou as propostas educacionais para surdos? Por quê? E para quem? Todos, menos os surdos” (idem, p. 39).

3. ALGUMAS DISPUTAS DE SENTIDO NA BNCC

Este é o cenário de negociação política para a realização do documento normativo de base curricular brasileiro, que teve influência não apenas de setores governamentais, mas de setores de empresas, fundações e instituições privadas, sob os interesses de um sistema único e qualidade para todos (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 165). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) não é uma demanda recente e, sim, apresentada desde a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como incumbência da União e do Conselho Nacional de Educação – CNE; justapondo, assim, a tarefa de legislar dividida entre dois atores políticos – União e CNE – que operam com lógicas diversas. Concomitantemente, as forças econômicas produziam expectativas por currículos comuns internacionais, vinculados à avaliação e formação docente, “seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial” (Macedo, 2014, p. 1533).

A primeira versão da BNCC foi lançada em set/2015 e continha um capítulo específico sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – EEPEI e a sua relação com a Base, fundamentada principalmente na lista de 10 atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE e detalhamento dos profissionais de Apoio (tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa e guia intérprete); mas apenas uma menção a pessoas surdas, como exemplo de aplicação de um objetivo de aprendizagem – e não como sujeitas da aprendizagem. A segunda versão, disponibilizada em mai/2016, além do capítulo EEPEI, com os mesmos pontos anteriores, tinha menção às pessoas surdas como estudantes passíveis ao eixo oralidade, às quais devem ser criadas condições de participação para lhes sejam assegurados os direitos de aprendizagem. Nesta pesquisa, consideramos a 3ª versão da BNCC (2018), quando foi incorporada a etapa do Ensino Médio e retirado o capítulo sobre EEPEI; uma única menção à comunidade surda, da necessidade de respeito às suas particularidades linguísticas (Brasil, 2018, p. 70).

Para a discussão sobre a BNCC, apontamos para a rearticulação das forças políticas de centralização curricular, que contou com agentes estatais, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o Ministério da Educação – MEC, o CNE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; mas também a presença *insidiosa* de fundações, instituições e empresas privadas e filantrópicas e de natureza global. “Parceiros privados [...] começavam a se fazer, não apenas presentes – o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo –, mas insidiosamente presentes” (Macedo, 2014, p. 1537). No 3º Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, em 2014, as expectativas sobre a BNCC se correlacionaram à “implementação do Núcleo Comum (Common Core) na Califórnia” (idem, pp. 1543, 1546) e “pela elaboração de materiais para a utilização dos padrões curriculares” (ibidem, p. 1543). Estas entidades privadas estavam se transformando em especialistas de incidência direta na educação – não apenas de financiamento, como outrora, mas colaborando textualmente na criação e gerenciamento das políticas, sob a alcunha de busca pela qualidade e eficiência e na argumentação da incapacidade do Estado de implementá-la (em seus termos).

A partir da rede construída, observa-se quatro sentidos de BNCC mais frequentes: de *conteúdos*, de *expectativa de aprendizagem*⁷, de *direitos de aprendizagem* e de *padrões de avaliação*; sendo que “no ‘paradigma de colaboração integrativa’ entre o público e o privado tem significado BCNN preferencialmente como padrões de avaliação, tendo como modelo a experiência americana do Núcleo Comum (Common Core)” (Macedo, 2014, p. 1546), e que isso “tem representado de transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional” (ibidem, p. 1548). Esta rede de políticas de articulação nacional e global se sustenta “pela celebração de princípios de mercado em resposta à [suposta] ineficiência do setor público” (ibidem, p. 1539).

Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem se confundem com os padrões de avaliação, quando o objetivo é tornar padrão. Fecha-se nestas redes a atuação desta nova fórmula de governabilidade entre o público-privado em que são gestados significados que se aproximam de objetivos padronizantes, fundamentadas na lógica de controle que marca o imaginário neoliberal e numa “arquitetura de regulação” (Macedo, 2014, p. 1549) que busca uma performance sob o jugo do mercado; se afastam do entendimento público da educação.

Podemos entender a fabricação de padrões da BNCC como sendo a forma e a normatização de uma subjetividade ao mesmo tempo esperada e sugerida pela normativa.

⁷ Macedo (2015) informa que a disputa hegemonizou o significante “direitos de aprendizagem” substituindo a formulação “expectativas de aprendizagem” e, por isso, não a consideramos doravante na análise dos documentos.

Uma norma/padrão alegada capaz de garantir a eficiência social – para o mundo do trabalho, em última instância, mas que permeia outros espaços de sociabilidade, desde a escolarização obrigatória. Então, o que esperar desta normativa para as pessoas consideradas fora da norma *a priori*, que por muito tempo foram chamadas de *especiais* por terem impedimento de longo prazo, o qual, em interação com barreiras tem sua participação plena e efetiva na sociedade obstruída, afastando-as da igualdade de direitos, inclusive o direito à educação? Ou ainda, se se é uma pessoa surda, que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005) e que se espera que “sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (Brasil, 2009); como conciliar com a prescrição do modelo fônico como padrão?

Acrescentamos ao exercício de observação da rede política, a questão da educação de pessoas surdas no contexto brasileiro, identificando alguns sentidos trazidos pela BNCC, que reforçam o encontrado. Em seu *site*⁸ de promoção, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) informa que no processo de discussão para sua elaboração foram realizadas audiências públicas pelo CNE em 2017 e 2018, além de receber contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o País, contendo sugestões de aprimoramento do texto da Base que foram analisadas e geraram alterações no documento. A aplicação da Língua Brasileira de Sinais – Libras como instrução, ensino, comunicação e interação (FENEIS, 2020), essencial para o aprendizado de pessoas surdas por todo o território nacional, está relegada aos “itinerários formativos” da BNCC (Brasil, 2018, p. 477) ou imbricada à questão dos “multiletramentos” (*ibidem*, p. 70), enquanto a “oralidade” é um dos quatro “Eixos das Prática de Linguagem” (*ibidem*, p. 71, 78).

A Base Nacional Comum Curricular regulamenta o modelo fônico único apesar do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) indicar que a pessoa surda interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pela Libras; e de regular a formação de intérprete e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas formações docentes; apesar de a meta 4.7 do Plano Nacional de Educação – PNE de “garantir a oferta de Educação bilíngue, em Libras [...] aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014

⁸ Para saber mais, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

(Brasil, 2014a); apesar de o Artigo 28º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que afirma ser direito à educação: VI – a oferta de educação bilíngue da Libras como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, incluindo a XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado e intérprete de Libras, XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes (Brasil, 2015).

Observamos que essas legislações aproximam a educação da comunidade surda num crescente contínuo de 2002 a 2015, dando força ao entendimento da educação bilíngue de surdos. Soma-se o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, realizado pelo grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, publicado em 2014, que figuravam, entre outras, as pesquisadoras surdas Ana Regina e Souza Campello, Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende⁹ e Shirley Vilhalva. Este relatório traz subsídios para a defesa da educação bilíngue de surdos, entendida “como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura *singular*” (Brasil, 2014b, p. 06, grifo nosso).

De 2015 a 2017, as articulações do Todos pela Educação tiveram seus agentes alterados significativamente, reforçadas pelo golpe parlamentar de 2016. Posteriormente, o Ministério da Educação – MEC apresenta uma retomada no debate pela educação bilíngue para surdos, denominado na publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) – dadas as demandas por *línguas adicionais* das nomeadas “populações indígenas” e “populações surdas” (Brasil, 2020, p. 02), da educação em “regiões de fronteiras” (ibidem, p. 07) e de pessoas “refugiadas” (ibidem, p. 08), e ainda de “determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos [...] fora do Brasil” (ibidem, p. 10). O documento reconhece o vasto território e a luta das minorias linguísticas, tendo o objetivo a “superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes” (ibidem, p. 08).

⁹ Estas quatro pesquisadoras colaboraram, em 2012, com a Carta Aberta dos Doutores Surdos Brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística, ao então Ministro Mercadante, em defesa da educação bilíngue para surdos. Para maiores informações, acesse: http://www.mediafire.com/file/3bt4813fawz8uc3/Carta_aberta_de_doutores_surdos_ao_ministro_da_Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o.pdf/file

Percebemos que os agentes da educação são diversos e também seus interesses; entretanto este Parecer (Brasil, 2020), que tem como finalização um Projeto de Resolução sobre o mesmo assunto, indica para organização curricular e avaliação, respectivamente:

Art. 12 A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir:

I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2020, p. 25).

Art. 18 A avaliação das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos [...]

§ 2º As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem dar ciência às famílias em relação aos processos de avaliação estipulados pelos currículos internacionais, além de seguir a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro (Brasil, 2020, p. 26).

Observamos que o disposto não altera ou dá alternativa ao já arranjado na BNCC, pelo contrário, a endossa sem problematizar o modelo fônico baseado na oralidade que permeia o componente curricular de Língua Portuguesa e, por decorrência, toda a área Linguagens, exceptuando a população surda. Já a questão da avaliação, preocupação colocada junto a formação de padrões, aqui não é explicitada, tão somente se detém às avaliações próprias das redes de ensino, e não sabemos se as Escolas Bilíngues ordenadas por esta normativa estarão presentes nos exames nacionais equiparadas às demais instituições da Educação Básica – apesar das adaptações ao currículo nos espaços de educação bilíngue de surdos –, ou serão excluídas justamente por estas diferenças. Não vemos aqui a distinção no ensino-aprendizagem entre as modalidades das línguas, oral e visual-espacial. “O que muda na educação dos surdos quando se diz que alguma coisa muda?” (Skliar, 1998, p. 07).

4. EDUCAÇÃO E ESTUDOS SURDOS

Vimos que desde o final do século XX, o oralismo encontrou contestação nos movimentos ativistas e acadêmicos, tendo sua perspectiva questionada na disputa por sentidos e formas de subjetivação do sujeito surdo, fora e dentro das escolas. Os Estudos Surdos em educação invertem o modo de olhar, problematizando a normalidade para rebater as críticas de uma identidade hegemônica, [auto]centrada e única (Perlin; Miranda, 2003, p. 220), mas também reafirmando a multiplicidade de grupos surdos. Nesses estudos educacionais e proposições políticas, registram uma impositiva mudança “das concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições

sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes etc.” (Skliar, 1998, p. 7). É o momento de tensão e rompimento estratégico com a concepção da Educação Especial.

Isso porque a Educação Especial é o espaço habitual onde a naturalização de surdos em ouvintes se materializa em estratégias e táticas de indistinção e supressão da diferença, na pretensão de caber a *diversidade* dentro da unicidade. A Educação Especial na perspectiva da inclusão/integradora funciona num modo dúbio, ora considerada uma subclasse da educação, colocando os sujeitos disciplinados num local de especializações generalizadas, ora trazendo uma integração que mantém vigente a lógica normalizante e eficiente de controle dos corpos. São práticas pedagógicas que compõem o currículo e não se opõem entre si, pois realizam-se a partir da pressuposição de que as pessoas surdas teriam possíveis limitações de seus potenciais cognitivos – entendimentos derivados de uma concepção de alteridade discriminatória ouvintista, que considera a surdez na falta do ouvir, do silêncio e para o silenciamento. Similarmente ao encontrado na educação bancária, “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora” (Freire, 2013, p. 58), quando os sons repetidos não encontram significação nos sujeitos, perdem a sua dimensão concreta e se tornam alienadas e alienantes.

A lógica das classes especiais, quando a educação é suspensa ou opera sem deslocar o padrão normal, sem que ele seja problematizado ou incorpore os saberes e sinalizações subalternizadas, reproduzindo um sentido comum, uma cadeia de significados obrigatórios aos quais imputam à comunidade surda uma determinação social: “surdos – deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação – normalização – integração” (Skliar, 1998, p. 08). Esta lógica da diversidade se aparta, segundo Tadeu da Silva (2000), do entendimento da identidade e da diferença; sendo que a primeira reforça o formato monolítico e monolíngue (Skliar, 1998, p. 22). Ainda que enuncie o bilinguismo surdo, o faz sob um modelo assimilacionista, que tem na Língua Portuguesa sua referência significativa (Fernandes; Moreira, 2014, p. 59) – costumeiramente chamado de português sinalizado, que ignora a léxico/sintaxe da Libras e não permite aos estudantes surdos a construção de identificações culturais favoráveis, tornando precário o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e desencadeando a marginalização e a exclusão (ibidem).

A identidade e a diferença são, assim, relações sociais assimétricas observáveis pelo aspecto do poder: quem é parâmetro do normal; que sendo tal *normal*, define o que

é *anormal* [fora da norma]; quem está incluído na educação, e quem não está, que está excluído e a quem é reservada uma educação adjetivada, uma educação especial. A oposição binária polariza duas classes de pessoas, garantindo que o poder esteja identificado a um dos polos, em detrimento ao outro, sendo uns os detentores do saber-poder, desde sua produção e acesso ativo, com a possibilidade de influenciar positivamente no imaginário coletivo criando narrativas de si em artefatos culturais e para a afetação, atingindo dentro e fora de sua comunidade; aos outros estaria delegada apenas a reprodução. “A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo [de elaboração de narrativas]” (Tadeu da Silva, 2000, p. 85) e, paradoxalmente, a adoção da diferença linguística como principal traço de identificação da comunidade surda (Fernandes; Moreira, 2014 p. 60) e a experiência visual como distintiva do *ser surdo* (Perlin; Miranda, 2003, p. 218) visibilizam a exclusão social.

Ressalta-se, entretanto, que isso não quer dizer que não devamos considerar a deficiência auditiva dos sujeitos – pelo contrário –, mas queremos provocar um território de representações em que os modelos de surdez não sejam facilmente delimitados. No qual a Libras não seja simplesmente usada para alcançar a língua oficial, mas que seja um caminho de construção de identidades surdas plurais, de subjetividades proativas e de (re)conhecimento. Trazer à tona as relações de entre conhecimento e poder numa exploração do “ato narrativo do ser surdo que envolve a temporalidade e a espacialidade como política” (Perlin; Miranda, 2003, p. 217). Incluir representações epistemológicas sobre “a surdez como uma deficiência auditiva e como construção visual, obriga-nos a conduzir a nossa reflexão em uma dimensão especificamente política” (Skliar, 1998, p. 10).

Tornar-se sujeito ou assujeitar-se. Para romper com a cadeia de sentidos reificantes que mantém as pessoas surdas atadas à uma condição de segunda categoria, precisamos escutar-lhes em suas ciências, seus modos de fazer e pensar sobre a própria educação e a educação de todes, rompendo com uma consciência hospedeira da prescrição (Freire, 2013, p. 32), que se coloca como uma situação limitante (ibidem, p. 34, 38), para que seja oportunizada a transformação da realidade concreta. Esta, por sua vez, é produto da ação objetiva das pessoas, que se entendem em sua subjetividade como produtoras da realidade. Tornar-se sujeito implica em conhecer da educação os dados objetivos que a provocam; e no que diz respeito às finalidades da própria ação educativa.

Estamos no momento de transição, e apesar de termos legislações que defendem o direito linguístico das comunidades surdas, a educação bilíngue de surdos ainda enfrenta

paradigmas contraditórios, que ora reconhecem a representatividade de grupo cultural, ora estigmatizam sob uma deficiência a ser superada, para se assimilar na normalidade. A perspectiva da inclusão/integração por meio da educação especial seria somente “um remendo ilusório, uma vez que a escola exige do indivíduo não apenas conteúdos propriamente ditos, mas comportamentos e experiências unicamente obtidos pela métrica normalista que estruturou os *habitus* dos dominantes” (Ribeiro; Silva, 2021, p. 111). A crítica dos autores encontra reverberação nas lutas da comunidade e pesquisadores surdos que fundam os Estudos Surdos para atuar nas políticas de modo a subverter as lógicas da normalização que lhes tem representado o documento analisado, numa classificação arbitrária que “cria condições para o exercício da dominação e violência simbólicas daqueles classificados como “normais” sobre os sujeitos do PAEE” (Pavezi; Mainardes, 2014, p. 165). Os Estudos Surdos não propõem soluções simplificadas nem a educação bilíngue de surdos traz um modelo único estanque, mas sim provocam uma desestabilização da formação de subjetividades, também na escolarização.

No cenário das disputas de sentido, como foi demonstrado, a Base Nacional Comum Curricular é uma política que integra grande parte dos interesses neoliberais de mercado, com a participação de especialistas associados à instituições privadas, trazendo o entendimento de qualidade da educação próximo à formação de um padrão, passível de avaliação e de eficiência comprovável. Em tom semelhante do acirramento das disputas em rede política, identificamos o Relatório do MEC (Brasil, 2014) que se apresenta específico às demandas da comunidade surda, com sua participação direta na construção, e posteriormente um segundo Relatório do MEC (Brasil, 2020), bem elaborado, e que não retrocede das conquistas hegemônicas situadas no padrão ouvintista ao supor incluir as pessoas surdas na escolarização, embora adotem o termo bilinguismo. Entendemos que as disputas não finalizaram e ocorrem desde a formulação das propostas curriculares, perpassando o ambiente social nos discursos de *marketing*, pesquisa científica, jornalística etc., até o chão da sala de aula, quando docentes criam e remasterizam políticas.

Pretendemos agora nos debruçar sobre que propostas de sentido outros pesquisadores da educação contemporânea têm trazido na correlação entre BNCC (Brasil, 2018) e comunidade surda. Quais são as perspectivas e recortes trazidos e sob quais epistemologias? Que tensionamentos provocam na rede pela qualidade educacional?

5. METODOLOGIA

A presente investigação se caracteriza num estudo exploratório com abordagem qualitativa, que considera a ação de sujeitos (Severino, 2013, p. 92). Realiza-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, com referência à natureza das fontes utilizadas, para uma análise documental (idem, p. 95) – ou seja, levantamos algumas contribuições de outros pesquisadores para possibilitar uma síntese analítica da Base Nacional Comum Curricular brasileira, sob o recorte de 2018 a 2023, que compreende desde o ano de publicação da normativa até os dias atuais; em três plataformas *online*, a saber: CAPES Periódicos, Scielo e Google Acadêmico.

A princípio, tomamos os descritores “BNCC” e “surdos” e encontramos três documentos relevantes. Acrescentamos o descritor “artes” para refinar a busca e encontramos mais dois documentos apropriados. Modificamos o terceiro descritor, alternando entre “linguagem” e “língua”, e encontramos mais quatro documentos que tratavam principalmente do ensino da língua, o que tomamos como relevante já que dentro da área *Linguagens* a que nos propomos pesquisar. Encontramos um total de nove documentos. Em todos, mantivemos a necessidade de encontrar a relação entre a BNCC (Brasil, 2018) e o aprendizado de pessoas surdas. São os seguintes textos:

Quadro 1 – Textos encontrados

Texto	Título	Autoria	Ano
a)	Educação dos estudantes surdos e o uso das TDICs: uma análise na perspectiva da BNCC	Nádia de Araújo, Thayane Freitas, Tarcísio de Araújo e Luinaldo Soares	2020
b)	A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC	Rosângela Mencato	2021
c)	A BNCC e os processos de alfabetização de surdos: aproximações ou distanciamentos do projeto de inclusão?	Tayna Roos	2021
d)	Arte-educação: a BNCC e os desafios da atuação do pedagogo em sala de aula	Gabriela Carneiro, Alessandrah dos Santos, Idelbrandina da Silva Neta, Davison Alves e Walber da Costa	2021
e)	Educação de Surdos: a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras	Ana Cláudia Borges	2021
f)	Uma análise da proposta curricular ofertada aos estudantes surdos do Município de João Pessoa – PB	Paula Dias	2020
g)	Políticas Pública, a BNCC e o Currículo na Escola Bilíngue de Surdos	Adriane Menezes e Vânia Chiella	2022
h)	A Formação Omnilateral através do Ensino da Libras na Educação Básica: um olhar para além da BNCC	Edvaldo Santos Jr., Jair Maldaner e Rivadavia Cavalcante	2021

i)	Base Nacional Comum Curricular e o Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos Usuários da Libras	Tânia Santos, Joaquina Melo e Cátia Fronza	2020
----	---	---	------

Quanto à análise dos dados, organizamos em categorias de análise, a saber: 1) tipificação metodológica encontrada; 2) autorias teóricas encontradas; 3) sentidos encontrados. Na terceira categoria, observamos alguns consensos e, em relação ao sentido de *conteúdo*, identificamos dissensos e os classificamos em duas subcategorias: três textos *conciliadores* e seis textos *contestadores*. Identificamos os temas *ensino de línguas*, que perpassa todos os textos, e *ensino de línguas com o uso de linguagens*, nos três últimos textos apresentados.

6. MAIS DISPUTAS DE SENTIDO NA BIBLIOGRAFIA LEVANTADA

A primeira categoria de análise, de tipificação metodológica, nos respondeu sobre como a pesquisa se estrutura e qual a metodologia utilizada por cada um dos nove textos. Encontramos 04 artigos, 02 trabalhos de conclusão de curso – TCC Especialização e 01 TCC Graduação, 01 dissertação e 01 resumo expandido em anais de seminário de projetos de ensino. Segue quadro:

Quadro 2 – Tipificação Metodológica encontrada

Tipificação metodológica	Quantidade	Autoria Teórica de Metodologia de Pesquisa
Abordagem bibliográfica/documental	08	Lakatos e Marconi (2003); Gil (2002); Gerhardt et. al (2009); Fonseca (2002); Veiga (2002); Silva (2007); Lacerda (2006)
Estudo de caso	01	Ludke e André (2020)

Identificamos 08 textos dentro da abordagem bibliográfica/documental, sendo que dois deles (Mencato, 2021; Santos Jr.; Maldaner; Cavalcante, 2021) não indicam vinculação a nenhuma autoria para a realização de sua metodologia de pesquisa. Já outros dois textos encontrados não apresentam qual a metodologia utilizada nem corrente teórica expressa, mas subentendemos que um trata de uma análise documental (Menezes; Chiella, 2022) e outro dentro de métodos bibliográficos (Santos; Melo; Fronza, 2020). Apenas um texto se diferencia na tipificação metodológica, com uso de estudo de caso.

Quanto à segunda categoria de análise, de fundamentação teórica, encontramos o disposto no Quadro 3 a seguir, sob o qual observamos que diversas autorias dos Estudos Surdos compõem as referências destes nove textos analisados, sem esgotar-se em um único nome, atestando a pluralidade de perspectivas (Perlin: Miranda, 2003).

Quadro 3 – Fundamentação Teórica encontradas

Texto/autoria	Fundamentação teórica principais citadas
a) Araújo et al. (2020)	Strobel (2009); Skliar (1998); Quadros (2004); Sá (2011).
b) Mencato (2021)	Quadros (2006); Faria (2011); Câmara Silva (2018), Andreis-Witkoski (2014), Batista da Silva (2015).
c) Roos (2021)	Karnopp (1999); Lacerda e Marins (2021); Lodi (2004; 2005), Witches (2021).
d) Carneiro et al (2021)	Cara (2018); Saviani (2008); Tardif (2005); Bortolucci, Velenzola e Coletti (2020); Smith (2015).
e) Borges (2021)	Strobel (2009); Goldfeld (1997); Junior e Martins (2010), Carvalho e Alves (2020); Pimentel (2011); Santos; Martins (2018); Baldessar e Andrade (2010); Neto (2018); Quadros e Schmiedt (2006); Skliar (2010); Lopes (2016).
f) Dias (2020)	Monteiro (2000); Rodrigues (2006); Sanches (2001); Hessel (2006); Perlin; Miranda (2003); Strobel (2019); Luckesi (2003); Afonso (2000); Dias Sobrinho (2003); Hadji (2001); Côrrea et.al (2016); Tadeu da Silva (2003).
g) Menezes e Chiella (2022)	Cavalcanti (1999); Altenfelder (2018); Mizne (2018); Lodi (2004; 2013); Zimmermann (2011); Fernandes; Moreira (2014); Rodrigues (2018); Svartholm (2009); Callegari (2018).
h) Santos Jr.; Maldaner; Cavalcante (2021)	Pires, Comerlatto e Caetano (2019); Câmara Silva (2018); Felipe (2006); Manacorda (2007); Nosella (1992); Gramsci (1999; 2004); Vygotsky (1993); Quadros (2003).
i) Santos; Melo; Fronza (2020)	Fernandes (2006); Mendonça (2006); Suassuna (2014).

Quanto à terceira categoria de análise, dos sentidos encontrados, percebemos um tensionamento na rede de sentidos dos *direitos de aprendizagem* e uma não finalizada disputa pelos *conteúdos*; três textos conciliam com a ausência de parâmetros para educação de surdos alegando adaptações locais e seis textos contestam que esta ausência tem efeito de exclusão, como demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Sentidos encontrados

Consensos	Comunidade surda como minoria linguística		
	Educação Bilíngue de Surdos		
	Direitos de Aprendizagem		
Dissensos	Conteúdos		Temas
		Textos conciliadores	Ensino de línguas
		Textos contestadores	Ensino de línguas
			Ensino de línguas com uso de linguagens

Entre os textos, é consenso que a comunidade surda é uma minoria linguística, que tem língua e cultura próprias que devem ser consideradas na escolarização, inclusive a necessária inserção da Libras como componente curricular obrigatório (Santos Jr.; Maldaner; Cavalcante, 2021; Menezes; Chiella, 2022) é citada por alguns textos, pois é a partir da apreensão e competência linguística que promove o desenvolvimento cognitivo nesta área e em outras correlacionadas, já que é principalmente pela língua que interagimos e trocamos informações e conhecimentos.

Os textos seguem consensuando que, na família, o contato da pessoa surda com a Libras é mínimo, tendo seu desenvolvimento frequente em espaços educacionais, atrasando seu rendimento escolar (Araújo et al., 2020). A consideração de que a Libras seja base para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, com suas experiências visuais-espaciais e os princípios do bilinguismo, ressaltando a cultura surda, é reiterada por todos os textos. Os textos afirmam ainda que a língua é um *recurso* na produção da cultura de sua comunidade, um instrumento de criação e fazer circular sentidos, no permanente processo de interação social. Desta forma, a Libras é considerada uma das características fundantes da identidade surda.

Alguns textos apontam expressamente a dinâmica do neoliberalismo, afirmando que a sociedade capitalista prioriza o conteúdo das “classes dominantes ‘de ouvintes’”, imputando o que é relevante à escolarização oficial (Mencato, 2021, p. 12), reverberando nos planejamentos governamentais o direcionamento de recursos públicos a instituições privadas, com influência do empresariado e na contramão do almejado pelos movimentos sociais e acadêmicos (Roos, 2021, p. 08). Desta forma, estamos “face a uma tendência política, econômica que prioriza os interesses do mercado, em detrimento aos interesses socioculturais e da educação” (idem, p. 09), apresentando o currículo vinculado à padronização de testes para medir a avaliação e aptidão de estudantes, iniciada no início do séc XX (Dias, 2020, p. 22), retomadas em larga escala por parcerias com instituições internacionais, pela homogeneização das escolas (Araújo et al., 2020, p. 08). Santos Jr., Maldaner e Cavalcante arrematam que:

Nesta década, vivenciamos a ação de políticas públicas advindas de correntes neoconservadoras do poder do capital, em detrimento dos direitos humanos. Aquelas políticas de regime extremamente totalitário têm amputado o poder do Estado brasileiro influenciando suas decisões a favor dos interesses do mercado e permitindo que este siga administrando a formulação da política educacional, com vistas ao domínio da formação de pessoas a serviço do capital com uma aparente democratização. Nesse cenário, o ensino tem se tornado refém de um sistema opressor e desigual (Santos Jr. et al., 2021, p. 202).

Comparando com os sentidos encontrados na fundamentação teórica, cujo levantamento indicou *direitos de aprendizagem, padrões de avaliação e conteúdos* (Macedo, 2014, p. 1546), entendemos que os sentidos encontrados nesta pesquisa têm força com a questão dos *direitos de aprendizagem*, tendo em vista que na BNCC estes se consubstanciam nas dez competências gerais (Brasil, 2018, p. 08): a 4ª competência está discutida em seis dos nove documentos encontrados. Ressaltamos que esses direitos, de caráter genérico, se configuram como um conjunto de ações individuais e universais ao mesmo tempo. Têm o “efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la” (Macedo, 2015, p. 896).

Quanto à questão dos *padrões de avaliação*, aparece de forma tímida em alguns textos, mencionando avaliação em larga escala (Roos, 2021); a partir de instrumentos de mercado (Carneiro et al, 2021), uso de TDICs para avaliação (Araújo et al, 2020), avaliação EAD (Borges, 2021), ocupando destaque apenas em Dias (2020), mas com enfoque na avaliação realizada nas classes. É no texto de Menezes e Chiella (2022) que veremos citada a expectativa da BNCC para avaliações nacionais, sem, no entanto, aprofundamento ou problematização. Entendemos que esse resultado se deve à ausência de perspectiva para uma avaliação nacional que inclua estudantes surdos orientada pela BNCC ou pelo último Parecer (Brasil, 2020) realizado, como já observamos.

Aprofundando ainda os sentidos encontrados na questão dos *conteúdos*, dividimos os textos em duas subcategorias, tendo aqueles que se contestam a BNCC pela ausência de parâmetros explícitos para o aprendizado surdo bem como a Libras necessária como língua curricular (ao lado da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa); de outro lado, os textos, que buscam uma conciliação com a BNCC, aproveitando brechas e permissões no documento para o aprendizado de pessoas surdas. Nesta segunda subcategoria, encontramos os textos i), g) e f), de Santos, Melo e Fronza (2020), Menezes e Chiella (2022) e Dias (2020), respectivamente.

No artigo de Tânia Santos, Joaquina Melo e Cátia Fronza (2020), as autoras defendem a adoção da perspectiva sociointeracionista da Análise Linguística, alegando que a BNCC, para o Ensino Médio escolar, “orienta a uma prática mais consciente da língua” (Santos; Melo; Fronza, 2020, p. 06) em que as práticas de linguagem tem mais relevância que a gramática normativa, possibilitando “manifestações visuais inerentes a sua primeira língua para depois se envolver em ‘outra’ língua [educação bilíngue para surdos], possibilitando um melhor desempenho escolar e interação por meio das línguas envolvidas” (idem, p. 13). Ademais, as autoras entendem que *as dificuldades* “se arrastam

desde a educação infantil” (idem, p. 16) e que a BNCC/Ensino Médio considera que se dominem gêneros textuais (idem, p. 06). Para as autoras, o parâmetro de homogeneidade e fragmentação do ensino não está no documento em si, mas na perspectiva didática adotada por cada escola/docente.

Já o artigo de Adriane Menezes e Vânia Chiella (2022) é mais enfático na afirmação de que a BNCC é um “aliado importante para a construção dos currículos das escolas bilíngues de surdos numa perspectiva de garantia dos seus direitos de aprendizagem” (Menezes; Chiella, 2022, p. 01). Fundamentadas na orientação trazida pelo movimento Todos pela Educação, reconhecem a prevalência do monolinguismo, a multiplicidade, a defasagem escolar; e a Libras como base para constituição de subjetividade de crianças surdas; mas imputam à BNCC ser instrumento para perseguição da meta de qualidade. Elas se abstêm de críticas à normativa “por apontá-la [a Libras] como linguagem” (idem, p. 86); destaca que a Libras não deve ter um caráter instrumental, e sim, componente curricular observando morfologia, sintaxe e semântica. Embora não esteja presente na BNCC, defendem que estes currículos se estabeleçam localmente, e nomeiam quatro pontos de experiências exitosas. Informam que a Libras é citada 07(SIC) vezes na BNCC, inclusive na 4ª Competência Geral, e silencia sobre as 216 vezes que a Língua Portuguesa é citada e as 158 vezes que a Língua Inglesa é citada. Enumeram as competências de órgãos (CNE, União, Estados, Municípios, escolas) para a Educação Básica, citam legislações e colocam que a BNCC não normatiza currículos, mas sim, define eixos de competências e habilidades – afirmando que isso não garante uma *educação diferenciada* para surdos.

Pensando na suposta autonomia para encabeçar o ensino da Libras pelos Estados e Municípios, Paula Dias (2020) realiza uma análise dos documentos curriculares adotados pelo Município de João Pessoa/PB relacionados à BNCC para o ensino de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais da Educação Básica, e observa que não atendem às necessidades dos estudantes surdos, conduzindo “no campo das artes, a repetição e a teoria ouvintista na alfabetização, adotada nos currículos existentes [...] o fonema das letras, não faz sentido ao aluno surdo” (Dias, 2020, p. 18). A valorização do campo visual, relacionado aos artefatos culturais da comunidade surda, é deixado de fora, dando margem a evasão escolar. Entretanto, entende que a BNCC é um documento maleável e que se faz necessária uma adaptação dos currículos nas escolas (idem, p. 19).

Na subcategoria de contestadores à BNCC, listamos os textos c), b), h), a seguir. No primeiro deles, Tayna Roos (2021) afirma que apesar de preconizada como

“referência nacional” em documentos anteriores (LDB, PNE, CF), a BNCC traz “uma clara padronização a ser seguida pelas escolas de ponta a ponta” (Roos, 2021, p. 07). Ao buscar a base teórica da BNCC, a autora aponta que, para os Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a apropriação e aprofundamento da Língua Portuguesa é buscada pela consciência fonológica do método fônico, definindo a exclusão de crianças surdas ou relegando-as a escolas específicas (idem, p. 17). A BNCC “parece falhar justamente naquilo que afirma reiteradas vezes, uma educação para todos” (ibidem). Acrescenta que desconsiderar a diferença da comunidade surda é negar o processo histórico e científico que trouxe ganhos sociais; e indica preocupação pelas 08(SIC) vezes em que a Libras é citada, 06 delas estando relacionadas a ser uma *linguagem diferente*. Mais a frente lembra que a comunidade surda ainda está submetida a treinamentos de oralidade, e na BNCC a educação bilíngue de surdos sequer é uma possibilidade.

Rosângela Mencato (2021) elenca os campos de atuação das adaptações e eliminação de barreiras para a participação efetiva de estudantes ausentes na BNCC; e corrobora com o entendimento de que a educação inclusiva brasileira fomenta práticas de ensino tradicionais, longe de linhas educacionais construtivistas e sociointeracionistas; sendo a BNCC um expoente que, por não contemplar a Libras como um componente curricular nem tampouco o ensino bilíngue de surdos, atesta e prolonga histórica exclusão educacional do povo surdo. Esta situação tanto tem efeito negativo na formação da identidade do surdo, quanto “a exclusão na BNCC, de um currículo multicultural que possua práticas de letramento visual, ressalta ainda mais a exclusão escolar” (Mencato, 2021, p. 23).

A hierarquização entre as línguas mencionadas na 4ª Competência Geral da BNCC é evidenciada pelo texto de Edvaldo Santos Jr., Jair Maldaner e Rivadavia Cavalcante (2021), já que as línguas majoritárias tem espaço na Área de Linguagens e suas Tecnologias, porém não a Libras, aparecendo de modo precarizado e à margem da normativa, “não tendo espaço para compor o desenvolvimento integral dos indivíduos” (Santos Jr. et al., 2021, p. 205), caracterizando-se como uma *contradição* aos direitos linguísticos alegados no documento. Fugindo da *homogeneização* e da *unilateralidade* que eles afirmam encontrar na BNCC, os autores apresentam o conceito *omnilateral* orientando a formação inclusiva (Manacorda, 2007 apud Santos Jr.; Maldaner; Cavalcante, 2021). Esta perspectiva considera que as línguas e as linguagens devem ser *tecnicamente* colocadas em primeiro plano (Gramsci, 1999; Vygotsky, 1993 apud Santos

Jr.; Maldaner; Cavalcante, 2021, p. 206), e a Libras seja ensinada nas escolas e considerada na formação integral tanto para surdos quanto para ouvintes.

Trazemos a contribuição dos textos a), e), d) que se debruçam nas especificidades das linguagens associadas à língua, e reforçam as ausências da BNCC. Nádia de Araújo, Thayane Freitas, Tarcísio de Araújo e Luinaldo Soares (2020) ressaltam que as novas gerações estão cada vez mais ligadas às tecnologias digitais e por isso a BNCC tem grande enfoque na apreensão dessas linguagens, com destaque para *softwares* que facilitam a aprendizagem. Porém, a normativa não apresenta “os direcionamentos que incluam significativamente estudantes com deficiência, em questão o Surdo” (Araújo et al., 2020, p. 10). O texto de Ana Cláudia Borges, na busca de encontrar orientação sobre o ensino com o uso de TIDCs, visibiliza a declaração do uso de *estratégias diferenciadas* e o uso de vídeos, tomada pela 4ª Competência da BNCC e pelo Currículo de Pernambuco (2018), entretanto nenhum dos documentos indica esses usos para Educação de Surdos, deixando “sem demarcações e orientações para as instituições de ensino e os profissionais da área, quanto à produção de vídeos” (Borges, 2021, p. 80).

Se torna relevante trazer uma discussão a acerca da Arte-Educação porquanto no espaço escolar ela vem sofrendo ameaças de cunho neoliberal, [pois as linguagens artísticas] no documento da BNCC são marcadas como subcomponentes do componente Arte [colocado no singular e] [...] acaba focalizando em métodos reprodutivos, bloqueando a imaginação do indivíduo e atrasando a afirmação da autonomia do mesmo (Carneiro et al., 2021, p. 2-3).

Fechamos os textos analisados desta pesquisa com a citação dos autoras Gabriela Carneiro, Alessandrah dos Santos, Idelbrandina da Silva Neta, Davison Alves e Walber da Costa, que reforçam a ausência da BNCC na organização de currículos para a educação inclusiva de pessoas surdas na área de Arte[s], reverberando na ausência de propostas para solução de desafios encontrados por docentes nas salas de aula.

Se a BNCC se propõe a normatizar os direitos de aprendizagem nacionais, por que se abstém de falar sobre a Libras como língua reconhecida em componente curricular nacional; com quais parâmetros se ensinará sobre a História Surda, e sobre a Cultura Surda? Por que a História Surda não está incluída na História normatizada? Por que há uma normalização em documento oficial da Educação indicando as competências e habilidades sobre a Língua Portuguesa vernacular do Brasil, a Língua Inglesa considerada estrangeira, mas não sobre a Língua Brasileira de Sinais e demais línguas faladas no país? A base curricular tornada comum por obrigatoriedade coloca à margem o que não é normatizado, inclusive as diversidades.

Percebemos que os textos corroboram com o explicitado na BNCC:

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018, p. 71).

Apesar de, em parágrafo anterior, reconhecer a oficialização da Libras e a necessidade de discussões sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda e uso dessa língua nos ambientes escolares, a BNCC, no recorte em destaque, reforça o enfoque na oralidade sem explicitar a diferença de aprendizagem entre surdos e ouvintes. Além disso, a associação da Libras com os termos *produção multissemiótica* ou da *linguagem verbal* é prejudicial à incipiente consolidação da Libras como língua, a reforçar, Língua Brasileira de Sinais, com gramática e estudos linguísticos próprios, destaque ela não configurar junto às línguas (e não linguagens) orais que tiveram seus currículos explicitados. Na BNCC, está ausente o reconhecimento das pessoas surdas em sua diferença linguística, sem proposta de escolarização da Libras como componente curricular. Considerando a hipótese inicial, encontramos como resultados que os princípios de generalização e normalização afetam os direitos de aprendizagem/competências e conteúdos, tendo como efeito ausência de prescrição e exclusão na educação de pessoas surdas. Especificamente, temos um tensionamento na rede de sentidos dos direitos de aprendizagem e uma não finalizada disputa na questão dos conteúdos, entre textos que conciliam ou que contestam a BNCC, estando consensuado que a normativa se ausenta ou exclui a Libras e, consequentemente, a educação bilíngue de surdos – sendo que uma parcela menor concilia, junto à BNCC, que esta deve ser tomada conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, tal como foram defendidos os itinerários formativos (Brasil, 2018)¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de linguagem e língua da BNCC (Brasil, 2018) reforçam a normalidade imposta e construída no sistema de exclusões – do qual também participa o sistema de ensino. Ainda quando os textos tentam contornar a ausência da Libras na normativa, não deixam de reafirmá-la, alguns minimizando em nome de uma qualidade de educação comum e unilateral para ouvintes, que é consolidada como Educação, e localizando a inclusão dentro da Educação Especial – apartada. Vimos a contestação de

¹⁰ Os itinerários formativos estão previstos pela BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 479), argumentando pela flexibilização dos currículos segundo possibilidade de oferta e relevância local.

alguns pesquisadores da Educação de Surdos ao encontrarem estratégias colocadas na BNCC que coincidem com as indicadas para a leitura visual, sendo que não previstas pela normativa para o aprendizado de estudantes surdos, restando excluídos da normativa. Por outro lado, vimos educadores aceitarem um currículo normativo que não contempla todos os estudantes em nome de adaptações curriculares locais, repassando a responsabilidade de estruturação e obtenção de verbas da União para as escolas e docentes, desconsiderando que *ser surdo* não é uma especificidade local.

Reparemos que em ambas as subcategorias – seja nos textos destacam a ausência ou exclusão da população surda realizada pela BNCC, seja os conformistas com essa mesma ausência – trazem propostas alternativas para a educação de surdos, todos sob a modalidade da educação bilíngue de surdos. Com isso, entendemos que a diferença é posicionamento político. Estes últimos textos expostos trabalham pela mudança da realidade, longe do apaziguamento da disputa, e identificando as forças colonizadoras do neoliberalismo, que compactua com uma qualidade medida por certa eficiência, descartando as subjetividades avaliadas como dissidentes. Estes textos, portanto, somam-se à luta pela quebra do paradigma normalizador, junto aos sentidos em construção permanente com a sinalização dos Estudos Surdos.

A instituição escolar tem agido, por um lado, sem oferecer condições de desenvolvimento pleno à comunidade surda e, por outro lado, toma como *diferenciados* aqueles que não atingem as metas, justificando e individualizando seu fracasso educacional (Perlin; Quadros, 1997). “Nosso objetivo é chamar a atenção [...] para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção [ouvintista]¹¹, sob pena de se contradizerem em sua busca” (Freire, 2013, p. 67 [com alterações nossas]). Precisamos parar de normalizar que é pela deficiência que as pessoas surdas não têm uma inserção social e nos questionar por que ainda nos alinhamos às definições capacitistas. Por que, se já entendemos no Brasil, desde 2002, que a Libras é uma língua, com cinco parâmetros de construção, fonologia, morfologia e sintaxe próprias (Quadros; Karnopp, 2004), ela ainda não é consolidada na BNCC? Se já avançamos nas TIDCs, por que ainda usamos ferramentas tecnológicas não adequadas às pessoas surdas? Por que nós, população, aceitamos que a União, em acordos com o mercado estrangeiro e privado, promova essa educação padronizante? É preciso reconhecer o privilégio ouvinte que se estabeleceu e se articular para sua superação, tendo a adoção da Libras na educação

¹¹ [1] No original, lê-se “bancária”.

bilíngue de surdos como primeiro passo. Alinhar-se à desnaturalização de padrões de normalidade é romper com as lógicas de ensino-educação que estigmatizam, sair do conformismo e das adaptações para ajustamento; buscando ressignificar as pessoas surdas como de desenvolvimento cognitivo e subjetivo visual-espacial com a Libras na base para esperar sua presença (cri)ativa nas salas da Educação.

REFERÊNCIAS

[texto a] ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de, et al. Educação dos estudantes surdos e o uso das TDICs: uma análise na perspectiva da BNCC. *VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. Maceió, 2020. ISSN 2358-8829.

[texto b] MENCATO, Rosângela de Souza. *A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC*. 2021. 35 f.. TCC (Especialização em Libras – EAD) – Instituto Federal da Paraíba – IFPE, Patos, 2021.

[texto c] ROOS, Tayna Caroline Soares. *A BNCC e os processos de alfabetização de surdos: aproximações ou distanciamentos do projeto de inclusão?*. 2021. 30f.. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS, Chapecó, 2021.

[texto d] CARNEIRO et al. Arte-educação: a BNCC e os desafios da atuação do pedagogo em sala de aula. *IV Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão – JEPE – UNIFESSPA*. 2021. Anais eletrônicos. Pará, 2021.

[texto e] BORGES, Ana Cláudia Lins. *Educação de Surdos: a produção de vídeos pelos professores intérpretes de Libras*. 2021. 114 f.. Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2021.

[texto f] DIAS, Paula Vasconcelos Barbosa. *Uma análise da proposta curricular ofertada aos estudantes surdos do Município de João Pessoa* – PB. 2020. 26 f.. TCC (Especialização em Libras – EAD) – Instituto Federal da Paraíba – IFPE, Patos, 2020.

[texto g] MENEZES, Adriane; CHIELLA, Vânia. Políticas Pública, a BNCC e o Currículo na Escola Bilíngue de Surdos. *Revista Momento – Diálogos em educação – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, v. 31, n. 02, p. 69-92. mai.-ago., 2022. E-ISSN 2316-3100. DOI <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14500>.

[texto h] SANTOS JR., Edivaldo dos; MALDANER, Jair José; CAVALCANTE, Rivadavia Porto. A Formação Omnilateral através do Ensino da Libras na Educação Básica: um olhar para além da BNCC. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 08, n. 37, p. 201-212, mar., 2021. ISSN 2358-8322.

[texto i] SANTOS, Tania Maria dos; MELO, Joaquina Maria Portela Cunha; FRONZA, Cátia de Azevedo. Base Nacional Comum Curricular e o Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos Usuários da Libras. *VII Cogite: Colóquio sobre Gêneros e Textos*, Teresina, 2021. Anais eletrônicos. ISSN 2318-5937.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan.-dez., 2021. E-ISSN 2177-6059. DOI <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

_____. 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2014 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014a.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014b.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

_____. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3º versão. Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

_____. Parecer nº 2 de 09 de julho de 2020. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, 2020.

CASTELLS, M.. “Prólogo: A rede e o ser”. In: *A Era da Informação: Economia, sociedade e cultura – A Sociedade em Rede* – v. 01. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 39-42.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial*. Belo Horizonte, 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 51-69. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* [recurso eletrônico]. ed. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. ISBN 978-85-7753-228-5.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out.-dec., 2014.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: direitos para aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise da influência de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). *Interações*, n. 49, p. 153-172, 2018.

PERLIN, Gladis Terezinha T.; QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos em escola inclusiva?. *Espaço INES*, seção Debate, p. 35-40, jun., 1997.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SILVA, Edson. “Reflexões bourdieianas sobre a escola e a experiência educacional vivenciada por pessoas surdas”. In: SUFICIER, Darbi Masson; MUZZETI, Luci Regina (Org.). *Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 101-129. ISBN: 978-65-86562-26-2.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico* (livro eletrônico). 1ª ed.. São Paulo: Cortez, 2013.

SKLIAR, Carlos. “Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

TADEU DA SILVA, Tomaz. “A produção social da identidade e da diferença”. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. p. 73-102.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.