

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TAYNA CAROLINE SOARES ROOS

**A BNCC E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: APROXIMAÇÕES
OU DISTANCIAMENTOS DO PROJETO DE INCLUSÃO?**

CHAPECÓ

2021

TAYNA CAROLINE SOARES ROOS

**A BNCC E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: APROXIMAÇÕES
OU DISTANCIAMENTOS DO PROJETO DE INCLUSÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador/a: Prof^ª Dr^ª Jane T. Donini Rodrigues

CHAPECÓ

2021

TAYNA CAROLINE SOARES ROOS

**A BNCC E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: APROXIMAÇÕES
OU DISTANCIAMENTOS DO PROJETO DE INCLUSÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 18/10/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Jane Teresinha Donini Rodrigues UFFS – Orientadora

Prof. Me. Rivaél Mateus Fabrício UFFS - Co-orientador

Profª Drª Patrícia Gräff – UFFS – Avaliadora

Prof. Me. Anderson Luchese -UnoChapecó – Avaliador

A BNCC E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS DO PROJETO DE INCLUSÃO?

Tayna Caroline Soares Roos¹

Jane Teresinha Donini Rodrigues²

Resumo: Esta pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolveu um estudo bibliográfico com foco na pesquisa documental, para fazer uma busca interessada no conteúdo que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere ao processo de alfabetização de crianças surdas. O objetivo central se constituiu em *identificar os referenciais teórico-metodológicos que orientam o processo de alfabetização na BNCC e se contemplam as especificidades educacionais para a alfabetização de alunos surdos*. Portanto, interessou saber se, no documento, há menção à surdez, aos surdos e suas especificidades educacionais e, havendo, *como as especificidades da criança surda em processo de alfabetização são consideradas na BNCC e sob quais bases teórico-metodológicas está apoiada?* Para encontrar respostas às buscas pretendidas, foi necessário conhecer o documento da BNCC, seu contexto e proposta, pois ele se configura no objeto desta pesquisa. A pesquisa foi organizada em itens e subitens e como base teórica apoiou-se em autores estudiosos da área da surdez e das políticas linguísticas como Karnopp, 1999; Lacerda; Marins, 2021; Lodi, 2004;2005, Witchs, 2021, dentre outros e das políticas educacionais e documentos legais, BRASIL, 2005; 2008; 2018. Conclui-se a pesquisa, destacando que a BNCC não considera o aluno surdo nas suas especificidades linguísticas e culturais; a Libras só é mencionada no campo das linguagens e a opção teórico-metodológica se aproxima da psicologia experimental, adotando o método fônico como meio de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização. Se não há lugar para todos na escola, interrogamos: quem são “os todos” na BNCC?

Palavras-chave: BNCC; Libras; processo de alfabetização; surdo.

THE BNCC AND DEAF LITERACY PROCESSES: APPROACHES OR DISTANCE FROM THE INCLUSION PROJECT?

Abstract: This qualitative research developed a bibliographic study with a focus on documentary research, to search the content that composes the curricular standards, known as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concerning the literacy process of deaf children. The main objective was to identify the theoretical and methodological references that guide the literacy process in the BNCC and contemplate the educational specificities for the literacy of deaf students. Therefore, it was of interest to know whether, in the document, there is mention of deafness, the deaf children and their educational specificities and, if so, how are the

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *campus* Chapecó SC - taynarooos@gmail.com

² Orientadora, Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *campus* Chapecó SC. Pedagoga, Mestre e Doutora em educação nas Ciências – UNIJUÍ RS
jane.rodrigues@uffs.edu.br

specificities of deaf children in the literacy process considered in the BNCC and on what theoretical and methodological bases is it supported? To find answers to the intended searches, it was necessary to know the BNCC document, its context, and its proposal, as it is configured in the object of this research. The research was organized into items and sub-items and, as a theoretical basis, was supported by scholars in the field of deafness and linguistic policies such as Karnopp, 1999; Lacerda; Marins, 2021; Lodi, 2004;2005, Witches, 2021, among others and educational policies and legal documents, BRASIL, 2005; 2008; 2018. The research concludes, highlighting that the BNCC does not consider the deaf student in their linguistic and cultural specificities; the Brazilian Sign Language (Libras) is only mentioned in the field of languages and the theoretical and methodological option approaches experimental psychology, adopting the synthetic phonics as a means of learning and developing children in the literacy phase. If there is no place for everyone at school, we ask: who are “all of them” in the BNCC?

Keywords: BNCC; Libras; literacy process; deaf.

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos em documentos legais que orientam a educação brasileira, por certo não podemos fazê-lo, sem recorrer aos seus precedentes, pois, os movimentos que modificam a sociedade, se dão nas diferentes áreas. Nesta esteira, já no primeiro e maior documento produzido no período de redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) faz menção à necessidade de ser produzido documento orientador das políticas públicas curriculares para a Educação Básica. Em 1996, oito anos após a homologação da C.F./1988, a mesma indicação foi reafirmada, na Lei 9.394/1996 que define as Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB). Assim, sucessivos documentos foram criados no intuito de orientar a Educação Básica, cada vez mais fragmentados, dedicando um documento para cada etapa, Educação Infantil, Ensino Médio, e a conturbada implantação do Ensino Fundamental de nove anos, cujas interpretações geraram uma diversidade de implementações. Contudo, pautavam-se, nos documentos dessa natureza, os direitos à educação e aprendizagem a todos, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O documento constitucional sinalizava também a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), o qual teve sua primeira versão em 2001 com vigência até 2011. No entanto, a segunda versão do PNE levou 4 anos para ser aprovado, o que acarretou um grande atraso, tendo então a aprovação somente em 2014, por meio da Lei Nº 13.005/2014, que institui o PNE 2014-2024. No referido Plano Nacional de Educação, é possível identificar uma abordagem muito diferente do almejado pelos movimentos educacionais, universidades e outras instituições. A redação expressa, por exemplo, o investimento de recurso público às instituições privadas, concorda com as avaliações em larga escala e se mostra influenciada pelo empresariado, abrindo precedentes e incentivos à educação com fins profissionalizantes para suprir a mão de obra adequada ao mercado, garantir o fluxo do capitalismo que se move pela produção e pelo consumo.

A necessidade de ter uma Base Nacional que aproximasse os currículos no país, sem negligenciar as diferenças regionais, foi pauta de inúmeras discussões, eventos e disputas. Mesmo sendo sinalizada e reivindicada pelos movimentos de educadores e outros defensores da educação pública brasileira, a base nacional agora posta, não atendeu, ou atendeu parcialmente, aos anseios dos segmentos educacionais, em suas diferentes versões.

Este retrospecto de alguns documentos que precederam a BNCC atual, nos possibilita compreender os cenários de disputas políticas e econômicas que se localizam no “chão” de cada

período e, da mesma forma, com a atual BNCC que, ainda está sob resistência a sua implantação e definitiva orientação. Conforme expresso no material divulgado pelo Ministério de Educação, a BNCC é apresentada como um documento

de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2018, p.7).

Considerando a definição acima, compreendemos que esse documento vem para cumprir a função de definidor dos currículos de todos os sistemas de educação (públicos e privados), de cada esfera do país (municípios, estados, Distrito Federal), da mesma forma que orienta as propostas pedagógicas de todas as escolas de Educação Básica do país, em suas etapas e modalidades. Embora seja apresentada como “referência nacional” para a formulação dos currículos escolares, como preconizado em documentos antecessores como a LDB, PNE, C.F., não é o que podemos ler em suas linhas. Coloca-se como um documento que pretende ser uma *referência* à elaboração de currículos e propostas pedagógicas, porém, o que se percebe em diferentes momentos do texto, é uma clara *padronização* a ser seguida pelas escolas de ponta a ponta do país, assim como, direciona para *um alinhamento* de políticas de formação de professores, avaliações, inclusive infraestrutura das escolas, como podemos conferir no excerto

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8).

A leitura deste documento foi muito produtiva e provocou muitas dúvidas, especialmente ao seu propósito, quando diz estar “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p.7). Esse propósito intensificou minha preocupação tanto com o direito, como com as condições de educação de crianças surdas. Tema este que vem fazendo parte das minhas inquietações acadêmicas e direcionando meu crescente interesse pela área da surdez, especialmente ao que pode garantir-lhes uma educação que reconheça suas especificidades.

Além de uma leitura geral para conhecer o documento e compreender suas propostas (definições) dediquei tempo de estudos mais específicos à alfabetização, procurando identificar menções ao estudante surdo dos Anos Iniciais, seus processos de alfabetização e propostas teórico-metodológicas para desenvolver o processo de apropriação linguística, seja por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou pela Língua Portuguesa escrita.

Este se tornou o foco de investigação desta pesquisa que foi organizada em itens e subitens, abordando a opção metodológica, a revisão de estudos sobre a língua de sinais, que se constitui como diferença linguística e principal elemento para garantir uma educação de qualidade aos surdos; faz a relação das especificidades para a alfabetização de crianças surdas e a abordagem dada pela BNCC no que se refere a essa etapa da escolarização e, por último, as considerações e reflexões sobre as aprendizagens produzidas nesse período de investigações e estudos.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho investigativo de abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico com foco na pesquisa documental, para fazer uma busca interessada no conteúdo que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere ao processo de alfabetização de crianças surdas. O objetivo central se constituiu em *identificar os referenciais teórico-metodológicos que orientam o processo de alfabetização na BNCC e se contemplam as especificidades educacionais para a alfabetização de alunos surdos*. Portanto, interessou saber se, no documento, há menção à surdez, aos surdos e suas especificidades educacionais e, havendo, a pergunta que se coloca é: *Como os referenciais teórico metodológicos que orientam os processos de alfabetização na BNCC contemplam as especificidades educacionais para a alfabetização das crianças surdas?*

O que busquei nessa pesquisa e que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31), foi olhar para as especificidades de um grupo social, que são os surdos, não me detendo a quantificações e sim à qualidade do debate possível a partir do conteúdo, sobre esse grupo, expresso na BNCC. Nessa direção, a pesquisa possibilitou observar, analisar, descrever e alargar a compreensão sobre o tema, através de artigos científicos, livros e o documentos legais, especialmente a BNCC, a menção

do aluno surdo no processo de alfabetização e, por consequência, o respeito e garantia do direito à educação desse grupo de escolares.

Para tanto, a pesquisa bibliográfica foi uma opção, pois “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44). Deste modo, foi possível a aproximação ao tema central desta pesquisa e, tomando a BNCC como uma superfície de análise, foi possível olhar para as orientações neste documento, no que se refere a condução dos processos de alfabetização de surdos. Por isso, a utilização da pesquisa documental se fez necessária, uma vez que, para Gerhardt et. al, (2009), a pesquisa documental é

Aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. (GERHARDT; et al, 2009, p.69)

Ainda vale destacar que a pesquisa documental se somou a esse trabalho pelo fato que, no “meio do caminho” meu interesse se deslocou do primeiro tema que era “Educação de surdos: metodologias de alfabetização na perspectiva do bilinguismo”, para focar nas enunciações do documento BNCC e outros documentos oficiais que conduzem os currículos e as propostas pedagógicas das escolas de Educação Básica brasileiras na atualidade. Assim cheguei ao tema que se desenvolveu neste trabalho, considerando-o muito pertinente face a uma tendência política, econômica que prioriza os interesses do mercado, em detrimento aos interesses socioculturais e da educação como um princípio humanístico que busca a formação de sujeitos que, além de conhecerem os processos dos conhecimentos sistematizados, se coloque ao lado do outro e, solidariamente, cuide para que esse outro, tenha garantidos os direitos básicos de educação, saúde, habitação, dentre outros , ao qual o acesso a LIBRAS.

Tendo clareza e definição do tema, objetivo e problema de pesquisa, como descrito anteriormente, me dediquei a conhecer e compreender o documento que é o foco dessa pesquisa e no segundo momento, investi na busca por publicações sobre o tema, em plataformas como da Scientific Electronic Library Onlin (SciELO), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o repositório digital da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Destas buscas rendeu o encontro com discussões interessantes e que se aproximaram muito ao pretendido. As buscas foram acionadas, primeiro a partir dos descritores que se referiram ao tema anteriormente escolhido cujas palavras-chave eram

educação, surdos, alfabetização, bilinguismo depois, instigada pela BNCC, percebi que deveria fazer buscas a partir de outros descritores, mais diretamente ligado ao tema definitivo: *BNCC, alfabetização, surdos e Libras*.

Nesta busca identifiquei vários trabalhos em diferentes plataformas. Na plataforma da Scielo, com o descritor *BNCC*, apareceram 36 resultados, porém apenas dois abordavam sobre alfabetização, sendo um deles sobre a educação de surdos; ao usar o descritor *Alfabetização* apareceram 540 resultados, porém apenas dois faziam menção a educação de surdos e, quando usados os descritores *Libras, Surdez e Surdos*, não obtive nenhum resultado. Já no portal de periódicos da CAPES, o descritor *BNCC*, trouxe 453 trabalhos, mas, nenhum que mencionasse surdez, surdo e Libras; usando *surdo/alfabetização*, foram identificados 199 resultados, mas apenas dois são específicos sobre a alfabetização de crianças surdas, outros trabalhos mencionam sobre métodos, práticas, letramento, escrita, bilinguismo; com o descritor *Libras*, aparecem 95 resultados, porém apenas 7 mencionam sobre a educação de surdos, mas não especificamente a alfabetização de surdos. No repositório digital da UFFS, foram encontrados 28 resultados com o descritor *BNCC*, mas nenhum que se referisse a surdo, surdez e Libras; já o descritor *Libras* mostrou 17 trabalhos que versavam sobre a inclusão do aluno nos espaços escolares regular, oralismo e políticas educacionais; 22 resultados sobre *Surdo* que mencionam a inclusão no ensino regular de crianças surdas, e 10 sobre *Surdez* que se assemelham muito aos trabalhos obtidos sobre surdo. Sobre alfabetização, anos iniciais e bilinguismo não apareceu nenhum trabalho. Estes materiais serviram para ampliar o conhecimento acerca do tema em suas diferentes abordagens, contudo, não fiz uso específico e direto destes na escrita.

Nas buscas bibliográficas, foram selecionados 29 artigos científicos e 3 livros, cuja leitura dos resumos e introduções acrescentaram muito para alargar minhas compreensões e conhecimento sobre o tema. Para uma organização individual, estes achados foram organizados em uma tabela informando a fonte, ano, instituição, referências, título e resumo. Esta organização facilitou o trabalho no sentido de prioridades na leitura. Os trabalhos e livros foram escolhidos utilizando os descritores *educação, surdos, alfabetização, bilinguismo*. Depois, outra busca com descritores *língua de sinais e inclusão, Libras, BNCC, surdo e surdez e alfabetização*. Estes materiais orientaram essa pesquisa, somados ao aprofundamento de referenciais teóricos e o estudo da BNCC.

Após conhecer o que havia de publicações sobre o tema e/ou aproximado a ele, tomei às mãos o documento da BNCC que, pela extensão e densidade, optei por fazer uma busca de

dados, utilizado o recurso localizador de palavras para identificar a menção aos descritores mais importantes da pesquisa: *inclusão, Libras, alfabetização, surdez e surdo*, localizando os itens do documento que os mencionam. Estes dados foram reunidos e organizados no quadro 1, apresentado na sequência,

Quadro 1- Localização das palavras e os itens onde aparecem na BNCC

Descritores	Recorrência	Itens onde estão localizados
Inclusão, Inclusiva/o	Foram localizadas 32 menções	<p>Apresentação;</p> <p>O pacto interfederativo e a implementação da BNCC;</p> <p>3. A etapa da educação infantil;</p> <p>Língua Portuguesa- 6º AO 9º Ano (Continuação);</p> <p>Matemática- 6º ano (Continuação);</p> <p>4.3 A área das ciências da natureza;</p> <p>4.4. 2 História; História- 6º ano e 7º ano;</p> <p>4.5 A área de Ensino Religioso;</p> <p>5. Etapa do Ensino Médio; as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade;</p> <p>5.1.2 Língua Portuguesa;</p> <p>5.4.1 Ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio: Competências específicas e habilidades; Competências específicas 2 e 6;</p> <p>Ficha técnica - Ensino Médio - Versão final; comitê gestor da base nacional comum curricular e reforma do ensino médio.</p> <p>1.Introdução: Competências gerais da educação Básica;</p> <p>O compromisso com a educação integral;</p> <p>Competências gerais da educação básica;</p> <p>Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental;</p> <p>Competências de Ciências da natureza para o ensino fundamental;</p> <p>Competências específicas de Ciências humanas para ensino fundamental;</p> <p>4.4.2.2. História no Ensino Fundamental- Anos Finais: Unidades Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade;</p> <p>Competências específicas 6.</p> <p>Competências gerais da educação básica;</p>

		<p>O compromisso com a educação integral; Competências específicas de História para o ensino fundamental;</p> <p>5.4. A área de ciências humanas e Sociais aplicadas e Competências específicas 5.</p>
Libras	Foram localizadas 8 menções	<p>Competências Gerais da Educação Básica;</p> <p>4.1. A área de linguagens;</p> <p>Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental;</p> <p>4.1.1. Língua Portuguesa;</p> <p>Currículos: BNCC e itinerários;</p> <p>5.1. A área de linguagens e suas tecnologias.</p>
Processo de alfabetização	Foram localizadas 5 menções	<p>4.1. A área de linguagens;</p> <p>O processo de alfabetização;</p> <p>4.3.1.1. Ciências no Ensino fundamental - Anos Iniciais: Unidades Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades;</p>

		4.4.1. Geografia; 4.4.1.1. Geografia no ensino fundamental - Anos Iniciais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.
Bilinguismo	Não há menções	Não há menções em relação a alfabetização bilíngue para os surdos
Surdez	Não há menções	Não há menções específicas
Surdo	Não há menções	Não há menções específicas

Fonte: BNCC, 2018.

Em um terceiro momento do desenvolvimento da pesquisa, o foco foi analisar o conteúdo expresso nos itens localizados que estão no quadro acima apresentado. e o que abordam. Este exercício será apresentado detalhadamente no desenvolvimento da pesquisa.

Os estudos de aprofundamento teórico e os dados da pesquisa, se entrelaçam no quarto momento da produção deste trabalho, ou seja, na terceira sessão quando fiz recuos históricos remontando, brevemente, aquilo que se constitui na principal ferramenta de comunicação e, conseqüentemente, de aprendizagem dos surdos, que é a língua de sinais, em espaços educacionais bilíngues. Subitens deste quarto momento, apresentam as aproximações e os distanciamentos encontrados no documento em relação a alfabetização, a abordagem teórico-metodológica adotada e o olhar sobre o quadro que se coloca na educação de surdos na atualidade.

Por último, as reflexões, problematizações e perspectivas frente ao estudo empreendido e os aprendizados nesse processo que constitui o movimento de fechamento de um percurso formativo, a graduação.

3. ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: opções teórico-metodológicas do documento

Nos estudos sobre alfabetização, a menção aos métodos são tão ou mais recorrentes do que a própria abordagem conceitual. Contudo, a adesão a algum método requer conhecimento teórico-conceitual sobre a alfabetização, sob pena de se colocar à reprodução de “manuais” que prescrevem o que e como docentes alfabetizadores devem proceder para “alfabetizar” os pequenos iniciantes da educação escolarizada.

Mortatti (2010, p.329) faz um percurso histórico sobre conceitos de alfabetização e a define como “um processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita em uma língua materna, [...] é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. A conotação política da alfabetização, quase sempre é relegada a um processo normativo ou como conteúdo indispensável das políticas públicas educacionais. Contudo, sabemos que nenhum ato educativo é neutro, tampouco apenas técnico. Dele se processam atos de escolhas e decisões, de aproximações de teorias educacionais e de conhecimentos que estão, de uma ou outra forma, atrelados à determinado projeto político de um tempo e um espaço na história da sociedade.

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 330).

Ao se referir a “sentido moderno para a alfabetização” a autora faz referência às disputas pela implementação dos métodos de alfabetização. Os métodos realmente têm ocupado grande parte das discussões em que a fase inicial da escolarização (anos iniciais) é o tema abordado. A história da alfabetização no Brasil é marcada pelas disputas de métodos que, assumem, uma subdivisão, que parece se alternar de tempos em tempos. Trata-se da classificação dos métodos em: métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e os métodos analíticos (da palavração, da sentencição, da historieta e do conto³).

Não é nosso foco fazer um recuo à história dos métodos, mas compreender melhor sobre o referencial teórico-metodológico adotado na BNCC, no que se refere a “orientação” para os currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica brasileira, em especial, a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nesse campo que centramos nosso olhar, e para onde aponta nossa pergunta de pesquisa quando interroga: *Como os referenciais teórico metodológicos que orientam os processos de alfabetização na BNCC contemplam as especificidades educacionais para a alfabetização das crianças surdas?*

³ Para estudos sobre história da alfabetização no Brasil desde o final do século XIX até a atualidade, ver MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Gontijo, Costa e Perovano (2020, p.12) descrevem que a alfabetização na BNCC é “entendida como aquisição do código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação, é a base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte.” Ainda os autores destacam que “fica restrita ao treino da consciência fonológica, ou seja, ao treino das habilidades de segmentar e de identificar sons da língua oral, visando à descoberta de seus correspondentes gráficos.” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p.13).

A alfabetização na BNCC para a Educação Básica, na etapa do Ensino Fundamental-Anos Inicial, refere-se à sua apropriação e aprofundamento da língua oral portuguesa, assim “podemos inferir que o objetivo central da alfabetização é propiciar a aprendizagem da consciência fonológica e da técnica da escrita, visando a sua aplicação em práticas situadas.” (GONTIJO, COSTA; PEROVANO, 2020, p.17). Essas abordagens apontam para o método fônico da Língua Portuguesa pelo sistema alfabético ortográfico, em que,

a criança aprende que a escrita alfabética representa os sons das palavras, isto é, das mesmas palavras que ela usa para pensar e se comunicar com os outros. Aprendendo as relações entre as letras e os sons, a criança começa a fazer escrita por codificação fonografêmica, ou seja, falando consigo mesma e convertendo os sons da fala nas suas letras correspondentes. (CAPOVILLA, 2007, p.17)

No documento, item 4.1.1.1, que trata da “Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2018, p. 89), ao se referir a um dos aspectos a ser desenvolvidos nesta fase da escolarização, registra que “no ensino fundamental – anos iniciais, no eixo oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...]” (BRASIL, 2018, p. 89) e, especificamente sobre a alfabetização, assim define:

a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “**codificar e decodificar**” os **sons da língua** (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma **consciência fonológica** (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em **segmentos sonoros** maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de **relações grafofônicas** entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89 – 90) (Grifos nossos).

Notadamente, a ênfase da alfabetização preconizada pela BNCC é a relação som e grafia, o que indica a escolha pelo método fônico e as bases teóricas que o sustentam, o que automaticamente, exclui os estudantes surdos. Este método é foco de estudos de pesquisadores

como Fernando Capovilla e Alessandra Capovilla, que o compreendem como um processo, no período de alfabetização, cuja abordagem precisa ser gradual e sistemática, portanto

o método fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p.3)

Desta forma podemos inferir que a opção pela “indicação” do método fônico, possibilita interrogar se o documento sustenta uma proposta inclusiva de fato. Será que todas as crianças de todos os cantos do Brasil, serão beneficiadas com um processo de alfabetização ancorado nestas bases? Como poderemos garantir que não haverá discriminações quando *o som* é a base para a aprendizagem da leitura e da escrita? Analisando o que está disposto na BNCC, podemos afirmar que se trata de uma proposta fonocêntrica, uma vez que, ao referir conceitualmente a alfabetização, assim expressa:

alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o **funcionamento fonológico da língua** pelo estudante. [...] conhecer a “mecânica” ou funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os **sons da fala (fonemas)** e as **letras escritas (grafemas)** o que envolve **consciência fonológica** da linguagem: **perceber sons** como se separam e se juntam em novas palavras. (BRASIL, 2018, p. 90). (grifos nossos).

De fato, é muito preocupante quando se define um método de alfabetização que possa ser tão apropriado para uns e totalmente excludente para outros, como é o caso das crianças surdas. Quando a condição primordial é conhecer a “mecânica” da escrita alfabética por meio das relações que se estabelecem entre sons da fala e letras escritas. Esse aspecto, parece definir a exclusão dos surdos ou relegá-los a constituir escolas específicas, dizendo com isso, que essa é uma parcela da população que “não se enquadra” no sistema geral de ensino.

A BNCC, sendo um documento orientador dos currículos e práticas pedagógicas nos espaços escolares, registra que zela pelo pleno desenvolvimento da educação, e que “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas, garantam um **patamar comum de aprendizagens** a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BNCC, 2018, p.08), parece falhar justamente naquilo que afirma reiteradas vezes, uma **educação para todos**, com equidade nas condições de aprendizagem. No próximo item, as reflexões se concentram nesse aspecto.

3.1 CADÊ OS SURDOS QUE ESTAVAM AQUI? SOBRE UMA ALFABETIZAÇÃO (IN)VIÁVEL

O título desse item convida a olhar pelo “retrovisor da história”, as conquistas da comunidade surda, forjadas pelas manifestações, movimentos e reivindicações, que marcaram o lugar, ou a visibilidade dos surdos na sociedade, especialmente, no meio educacional. Grande parte das reivindicações já garantidas pelas legislações, como o próprio reconhecimento da língua de sinais como língua oficial, disposto na Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta esta Lei, orientando sua implementação, parecem não ter encontrado eco na produção do documento. Então, cadê os surdos que já estavam visíveis na vida social e nos documentos que orientavam a educação brasileira?

O estudo do documento referência dessa pesquisa, a BNCC, foi nos mostrando contradições significativas em vários aspectos, em especial ao reconhecer que os sujeitos da educação têm suas particularidades e singularidades, que temos no Brasil as diversas culturas, etnias, contextos históricos, econômicos e sociais, alinha-se aos princípios inclusivos e, no entanto, as proposições tendem a definir determinadas práticas, como é o caso da abordagem teórico-metodológica para a alfabetização, elegendo um método que, em grande medida, se opõe ao *comum* anunciado.

No exercício de compreender a abordagem de alfabetização e a adoção do método fônico apresentada no documento, recorri ao texto e destaquei alguns excertos que ajudam a identificar os aspectos que expressam a opção teórica e indicam o tipo de prática pedagógica para assegurar a aprendizagem de “todas” as crianças. Organizei esses excertos em quadros para melhor visualizar.

EXCERTOS CONCEITUAIS E QUE EXPRESSAM A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO
--

[...] é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. [...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa [...] perceber as relações [...] entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica

da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (p.90)

A humanidade levou milênios para estabelecer a relação entre um grafismo e um som. Durante esse período, a representação gráfica deixou de ser motivada pelos objetos e ocorreu um deslocamento da representação do significado das palavras para a representação convencional de sons dessas palavras. (p.90)

[...] percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação [...] compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (p.91)

Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (p.91)

As sílabas [...], grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo. (p.93)

Capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;

- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (p.93)

Fonte: BNCC, 2018.

A partir dos excertos, fica evidente que a base teórica e a escolha do método, tornam (in)viável a alfabetização de crianças surdas, usuárias da Libras, por definir condições/capacidades de ouvir e falar, como centralidade do processo de aprendizagem. No entanto, é preciso ir além e entender, como e se, as especificidades educacionais para a alfabetização de alunos surdos, encontram lugar nesse largo ‘espaço sonoro’, que abriga o método fônico.

Por isso, vamos compreender sobre a língua de sinais e o que o documento orienta, no que refere ao processo de alfabetização, pensando que “a aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo.” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p.567). Ainda, os mesmos autores afirmam que “a língua é um “recurso” na produção da cultura, embora não seja o único. A língua é, neste sentido, um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social.” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p.572). Os surdos produzem e são produzidos culturalmente.

Portanto, é oportuno pensar a escrita e a leitura para além da codificação e decodificação de códigos escritos ou sonoros e, considerar também, as diferentes condições apresentadas pelas crianças que estarão expostas a um processo de alfabetização, que apenas atribui importância à relação fono-ortografia. Sendo assim, desconsidera o aluno surdo que “tem um contato extremamente visual com o mundo e não oral e deste modo, para tais alunos, a oralidade das línguas faladas se tornam algo sem sentido.” (RAMOS; MARTINS, 2018, p.20).

Desconsiderar a diferença surda e sobretudo, desconhecer as especificidades das crianças surdas, inclusive as concepções de surdez e de surdos, em um documento de tamanha importância, é negar o processo histórico que trouxe tantos ganhos para os surdos e para a própria ciência. Como, por exemplo, estudos realizados no século XX por Charles Michel L'Épée que se empenhou “no ensino do maior número de surdos possível, e que seu grande mérito na educação dos mesmos, foi ter demonstrado que a instrução dos surdos permitia sua incorporação à sociedade, e que esta instrução poderia ser realizada em escolas públicas e gratuitas.” (FRYDRYCH, 2013, p.16).

Além disso, não reconhecer a necessidade do uso da língua de sinais para a alfabetização dos surdos, é desconsiderar também as ideias de Willian Stokoe (1957) que, apoiado nos estudos linguísticos de Saussure, defendeu que a língua de sinais se desenvolve de forma natural, que os surdos se comunicavam de uma forma diferente das que eram ensinadas. Percebendo a diferença, entendeu que “antes de ensinar alguma coisa para seus alunos, era ele quem deveria aprender a se comunicar com eles.” (FRYDRYCH, 2013, p. 20). Stokoe, em 1960, fez a primeira descrição da língua de sinais e “este estudo influenciou sobremaneira a educação dos surdos e tornou-se a base para que outras pesquisas em distintos países fossem desenvolvidas, e assim, a descrição linguística das diferentes línguas de sinais existentes realizadas.” (LODI, 2004, p.282). A língua de sinais, deixava de ser entendida como um conjunto visual-manual sem articulação, para se constituir como uma língua com estrutura e organizações, do mesmo modo que as demais línguas. Mesmo com o reconhecimento das línguas de sinais no campo da linguística, seguiram as comparações às línguas orais, de modo que foram “atribuídas carência de artigos e de proposições, de marcadores de número e gênero, bem como de processos morfológicos de tempo e modo verbal. (LODI, 2004, p.286).

Não estamos falando de hipóteses. Estamos falando de resultados de longas pesquisas e estudos. Deriva daí a preocupação com a reduzidíssima menção às questões da surdez, Libras e alfabetização de surdos, encontradas na BNCC, especificamente quando é abordado e estruturado o processo de alfabetização. Para evidenciar tais menções, destacamos alguns excertos do texto base de orientação curricular para a Educação Básica brasileira – Anos Iniciais.

QUADRO 3 – Sobre a menção à LIBRAS na BNCC

Localização (Sessão ou itens)	Abordagem LIBRAS
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	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.11)
	As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora,

<p>4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<p>como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.</p> <p>Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (introdução da sessão p.63)</p>
<p>4.1. A ÁREA DE LINGUAGENS</p>	<p>As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. p.65</p>
<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (p.67)</p>
<p>4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<p>No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (p.72)</p>
<p>5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</p>	<p>Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das</p>

	novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (p.488)
CURRÍCULOS: BNCC E ITINERÁRIOS	I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias , dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; (p.479)
5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (p. 484)

Fonte: BNCC, 2018.

Considerando a densidade e extensão do documento (600 p.), além de sua importância em nível nacional, encontramos apenas oito (8) menções à Libras, sendo muito repetitivo ao que se refere, nos diferentes itens. Na BNCC, são definidas 10 competências⁴ que devem orientar a Educação Básica. Tratam de vários aspectos como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a consideração às diversidades culturais, os conhecimentos e tecnologias. Vamos nos deter na quarta competência, que trata a questão das linguagens e

⁴ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.11).

menciona a Libras como uma ‘linguagem diferente’. Contudo, a insere entre parênteses como um tipo de linguagem dentro da categoria “verbal”, que é seguida das linguagens corporal, visual, sonora e digital. E destaca que o uso destas diferentes linguagens deve servir “para expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos” (BRASIL, 2018, p.65). Isso pode denotar a falta de conhecimento mais aprofundado sobre a Libras no campo linguístico ou, não há realmente uma proposta/preocupação que contemple essa língua dentre as propostas pedagógicas e currículos escolares?

Em 6 dos 8 itens que mencionam a Libras, ela é colocada da mesma maneira: [...] **diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)** [...]. Inclusive, os itens 4 e 4.1 apresentam o mesmo texto. Podemos entender que, nessa inserção da Libras dentro das linguagens, há um reconhecimento como língua oficial da comunidade surda e que será considerada como um meio de comunicação e condição de aprendizagem das crianças surdas em fase de alfabetização? Parece-nos, no mínimo, arriscado dar uma resposta positiva a tais questionamentos. Isso se deve a vários fatores, especialmente ao contexto social, econômico e político que vivemos na atualidade.

Quanto ao que podemos chamar de objetivos ou motivos para desenvolver cada competência mencionada nos itens que inserem a Libras, podemos destacar a consolidação e a ampliação das habilidades para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (expressar usando uma língua que não lhe faz sentido?); a interação das pessoas consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais; ter oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens; explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens; aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens e, finalmente, *o respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares*, citada no item da “Língua Portuguesa” quando faz menção à Lei 10.436 que “tornou possível, em âmbito nacional, **realizar discussões** relacionadas à necessidade do respeito” à Libras e seu uso nas escolas. Constatamos que, mais uma vez, a Libras só foi considerada por força da lei e, ainda assim, se refere a possibilidade de discutir sobre isso e não sobre a adoção de método ou proposta pedagógica que contemple as especificidades da criança surda, como o bilinguismo.

Um destaque ainda sobre essa questão é que a Libras, reconhecida como língua, está registrada no campo das linguagens, inclusive, dedicado à Língua Portuguesa. Talvez possamos

refletir sobre o significado dessa relação. Ou retrocedemos ao ponto em que os surdos tinham que se submeter às normas de uma língua que não era sua (situação que ainda vivemos em grande parte da educação dos surdos), ou, diante do cenário das políticas públicas educacionais atuais, podemos entender que pode estar sinalizado um caminho pelo qual os surdos seguirão “brigando” pelos direitos linguísticos e educacionais, já conquistados, porém, desconsiderados.

Na Base Comum Curricular a palavra *bilingue*, é mencionada quando se refere à educação especial, do campo, indígena, quilombola, de jovens e adultos, e à educação à distância, não como uma possibilidade metodológica a ser assumida na alfabetização de surdos, tampouco na sequência escolar deles até os níveis mais elevados de ensino. Assegura, apontando para as competências específicas, às vivências, culturas e tradições de cada grupo e considera um currículo intercultural e bilingue, que prioriza o ensino da primeira língua destes grupos. Em *Língua Portuguesa* aparece novamente, referindo a educação indígena e em Língua Inglesa do 6º ano, a importância de um dicionário bilingue para a repertório lexical. As demais aparecem nas notas de rodapé.

O processo de alfabetização aparece nas áreas das linguagens sendo o foco da prática pedagógica para a formação e inserção na cultura letrada, em que participe com autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2018).

O ensino de ciências no Ensino Fundamental-anos iniciais em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, destacam novamente o processo de alfabetização e as ciências como ampliação dos contextos de letramento (BNCC,2018). Em Geografia vai aparecer a palavra no processo de alfabetização cartográfica e mais adiante, para o desenvolvimento dos diferentes raciocínios.

4. DE UM RETORNO (IN)DESEJADO À ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS, APESAR DA BNCC

O retorno (in)desejado se refere a todo processo que, historicamente, os surdos enfrentaram para ter visibilidade, reconhecimento, direitos de usufruir de todos os bens, materiais e imateriais, culturalmente produzidos pela humanidade. Remete ao que Rodrigues (2000) discute ao analisar as relações de hegemonias, supremacia e domínio do homem, branco, ocidental, ouvinte e falante, quando se refere às narrativas da história referente aos modos e condições de vida dos surdos.

Os roteiros apresentados oficialmente, tendem a uma linearidade centrada em um aspecto, geralmente educacional/institucional, colocando em relevo personagens, em

geral ouvintes, que dedicam seu trabalho em prol das pessoas surdas de diferentes tempos, provando quão possível é aproximá-las dos padrões daqueles que ouvem. Portanto, outros aspectos das relações sociais são praticamente desconsiderados, em especial a visão do surdo em relação a sociedade dos que ouvem, as formas de resistências dos próprios surdos frente às exclusões e rejeições, enfim, é necessário que se atente às diversas variações de relações sociais que, desta forma, acabam sendo silenciadas e imperceptíveis. (RODRIGUES, 2000, p.37 – 38).

Isso pode nos ajudar a pensar que, ainda que tenhamos acesso à inúmeras versões do que chamamos de ‘história dos surdos’ ou da ‘educação de surdos’, acabamos sempre percebendo o quanto nessas histórias estão coladas às relações de poder que se estabelecem na sociedade. E, hoje, não é diferente. A BNCC é prova disso, mais uma vez prioriza-se o som em detrimento dos sinais, bem como os defensores da oralidade, acreditavam que “a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas.” (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.5). E os alunos surdos então eram submetidos a desenvolver a oralidade, que segundo Bomfim (2017, p.26) “o ensino de surdos passou a ser conduzido por treinamentos da audição e fala, por práticas de leitura labial, articulação dos fonemas e exercícios com os órgãos fono-articulatórios para o desenvolvimento do vocabulário.”

Porém a condição do surdo permanece a mesma, quer dizer, seguem e seguirão identificados com e usuários da língua de sinais. Desde as experiências de sucesso de aprendizagens dos surdos com o uso livre da língua de sinais (mesmo não reconhecida ainda como língua), até a imposição da língua oral como único meio de comunicação considerado adequado para ouvintes e surdos (e a clandestinidade da língua de sinais), as posições dos surdos e sobre os surdos, seguem em torno do uso e não uso da língua de sinais e o uso e não da língua oral. Esse movimento se desenvolve tanto no meio educacional em todas as etapas e modalidades de ensino, como no meio social mais amplo.

Dito isso, nos interrogamos: se no Brasil, a língua de sinais foi reconhecida nacionalmente como uma língua oficial de pessoas surdas, em 24 abril de 2002, com a Lei nº 10.436, por que em quase duas décadas, não avançamos suficientemente em relação ao que a Lei e a história indicam? Por que ainda nas escolas as crianças surdas não têm esse direito linguístico garantido e a Libras reconhecida como sua própria língua? Por que são ensinados a aprender conforme o método dominante dos ouvintes?

Não são poucos os esforços, com respaldo das políticas inclusivas e linguísticas, para que seja proposto/adotado um método que considere a primeira língua (L1) a língua de sinais (Libras) e a segunda, a Língua Portuguesa escrita (L2), assim como preconiza a legislação e,

principalmente, os documentos orientadores da educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2008, bem como a Lei nº 14.191/2021 a qual altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor a modalidade da educação bilíngue para surdos,

Art.60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

Ainda que a lei preconize tal condição, Witch (2021) propõe pensar a partir de sentidos diferentes atribuídos à Libras nos contextos escolares,

Apesar desse conjunto de políticas linguísticas incorporar a ideia de que a Libras possa ser a primeira língua de crianças surdas e a língua de instrução em seu processo de escolarização, noto que a língua de sinais tem figurado ora como uma ferramenta pedagógica para o ensino das crianças surdas, ora como um instrumento de inclusão, por permitir sua acessibilidade. Entretanto, nas políticas linguísticas para surdos, a língua de sinais pouco aparece como elemento linguístico-cultural a partir do qual é possível exercer cidadania e livre expressão. (WITCHES, 2021, p.150)

Concordamos com Witches (2021) sobre o raro aparecimento da Libras como elemento linguístico-cultural, com exceção dos documentos legais específicos e que expressam o conceito e denominação da língua de sinais, como no Decreto nº 5.626, já citado anteriormente, além de indicar meios viáveis de escolarização aos surdos, como expresso no capítulo VI - § 1º - “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005, p.07). Pesquisadores da área também afirmam que as línguas de sinais “são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (KARNOPP, 1999, p.30), diferente do português.

A Libras não pode ser vista pela ótica da oralidade, pois seu ensino nos “processos de ensino comuns são baseados no campo auditivo, o que anula infinitas possibilidades para quem comunica, pensa e aprende pelo visual.” (SOUSA, 2020). Desta forma, as experiências linguísticas dos ouvintes são diferentes das dos surdos, suas particularidades e especificidades são distintas. Cada língua tem sua organização e é por meio dessa organização ou estrutura que diálogos são possibilitados, que capacidades para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos (como destacado na BNCC) são viabilizadas. É pela língua

que as pessoas se constituem como sujeitos sociais com suas representações, sociais, culturais e históricas.

Para a alfabetização dos alunos surdos, uma proposta bilíngue tem ganhado grandes proporções, pois, reconhece a língua de sinais como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa e inserindo posteriormente como segunda língua, pois “a oralidade não favorecerá o desenvolvimento adequado da criança surda, que tem a língua de sinais como primeira língua, aliás, é só por meio da Libras que a criança surda pode adquirir a linguagem de forma natural.” (RAMOS; MARTINS, 2018, p.22).

Embora a BNCC, como a entendo, apresente equivocadas orientações em relação ao processo de alfabetização, não mencionar a alfabetização de surdos como uma especificidade, considero que a proposta metodológica para a alfabetização, nega o fato de que as crianças, de um modo geral, aprendem de diferentes formas, que têm suas especificidades, seus estilos cognitivos e ritmos de aprendizagem. Isto se mostra, pretensiosamente, ao determinar que todas as crianças no território nacional poderão *se beneficiar do método fônico* como meio de alcançar o conhecimento letrado. Como diz a jornalista Claudia Verneck “quem cabe no seu todo?” ficamos com a pergunta: quem são o “todos” da BNCC?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolver desta pesquisa foi possível identificar, relacionar e compreender parte das políticas públicas educacionais que estão traduzidas no documento da BNCC. Ao analisar e descrever os processos metodológicos que se referem a alfabetização abordados na BNCC, pode-se identificar o que precisa melhorar para que a educação seja inclusiva e que o aluno surdo tenha sua condição linguística-cultural valorizada e reconhecida, através de uma educação que contemple uma educação bilíngue, que contribua, efetivamente à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Foi possível compreender que a BNCC cita as leis que regulamentam a inclusão da Língua de Sinais Brasileira - Libras, como língua oficial dos surdos, portanto, tão oficial quanto o português, mas que ao desenvolver os processos de alfabetização dispostos, nem menciona a possibilidade de um ensino bilíngue que contemple as especificidades da criança surda. Destaca a educação bilíngue ao se referir à população indígena, mas não a população surda, tanto que a base teórica-metodológica que sustenta a proposta de alfabetização está pautada na consciência

fonológica, enfatizando o método fônico como a única opção para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que se pretendeu com esta pesquisa foi *identificar os referenciais teórico-metodológicos que orientam o processo de alfabetização na BNCC e se contemplam as especificidades educacionais para a alfabetização de alunos surdos*. Foi possível identificar a tendência da psicologia experimental nos referenciais teóricos-metodológicos explicitados na BNCC para o processo de alfabetização nos Anos Iniciais. Portanto, a adoção do método fônico se justificaria por fazer um processo cujo texto se produz de forma gradual, com crescente complexidade e, “à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções fonológicas e de correspondências entre grafema e fonema.” (CAPOVILLA, 2007, p. 6).

Embora esteja bem definida essa tendência no texto da BNCC, entendemos que essa abordagem não se aplicaria nem a “todas” as crianças ouvintes, tampouco às crianças surdas cuja diferença se estabelece justamente no canal de comunicação (recepção e emissão), ou seja, a diferença surda no campo linguístico se dá pelo canal visual/manual e por isso deve-se considerar a

relação singular das vivências do sujeito surdo com a linguagem. [...] Isso porque, se há um aprendizado que se dá pela visão, e como as experiências de letramento na escola são marcadas pela oralidade, [...] há, portanto, uma diferença posta, que por si, convoca novas formas metodológicas de abordar o aprendizado do português por quem não ouve, ou por quem essa língua não é a primeira língua (LACERDA; MARTINS, 2014, p. 3).

A partir do estudo realizado, podemos afirmar que a proposta apresentada na BNCC, se coloca na contramão do que nos dizem Lacerda e Martins (2014). E, a educação bilíngue, considerada a forma que mais se aproxima do ideal para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surda, não é sequer mencionada como possibilidade.

Ainda, a Libras na BNCC (2018) é referida como umas das diferentes linguagens para que se partilhem informações, expressões de ideias e sentimentos, contudo, não é contemplada ou abordada nos processos de alfabetização, nem a identifica como língua, a não ser quando menciona uma lei ou decreto voltados para esse fim. Reconhece suas estruturas linguísticas e gramáticas, mas não faz menção a necessidade de adotá-la para garantir ou contribuir com a aprendizagem e para a construção do conhecimento dos alunos surdos.

Portanto o desenvolvimento desta pesquisa, contribuiu para conhecimento e aprofundamento no aprendizado sobre a criança surda, suas especificidades e no que refere à

língua de sinais com suas estruturas linguísticas e gramaticais. Além de identificar que a inclusão das crianças surdas na BNCC, não é considerada. Compreendo que ainda há mudanças que precisam ocorrer para que se atinja uma educação para todos tendo em vistas as especificidades de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.** Disponível em: <[Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](http://Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br))> Acesso em: 26/09/2021

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em:<[Decreto nº 5626 \(planalto.gov.br\)](http://Decreto nº 5626 (planalto.gov.br))> Acesso em: 19/08/2021

BRASIL, Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Disponível em: <[L14191 \(planalto.gov.br\)](http://L14191 (planalto.gov.br))> Acesso em: 08/11/2021

BOMFIM, Duanne Antunes. **O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores.** Diamantina, 2017, p.183.

FREITAS, Isaac Figueredo de. **Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta.** Revista Brasileira de Educação. v.25, 2020.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. **O estatuto linguístico das línguas de sinais: a libras sobre a ótica saussuriana.** Dissertação de Mestrado, UFRGS, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2013.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. **Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC.** Educação em Revista. Belo horizonte, v.37, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469825551>> Acesso em: 15/11/2021

GERHARDT, Tatiana Engel; et.al. Unidade 4- Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa.** 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p.65-88.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo. Editora Atlas. 4ª.ed. 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro; PEROVANO, Nayara Santos. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Pro. posições. Campinas,SP, v.31, 2020.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil.** 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: Estudo longitudinal de uma criança surda. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, jan.1999.

LACERDA, C. B. F. MARTINS, V. R. de O.. **Letramento e Surdez**: de qual concepção de linguagem estamos falando? In: OLIVEIRA, A. A. S. de; POKER, R. B.; et. al. (Org.). *Práticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. 17 ed. Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, v. 1, p. 209-226. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19597.pdf>> Acesso em: 28 set. 2021

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais**: O gênero conto de fadas. DELTA, PUC-SP, v.20, n.2, p. 281-310, 2004. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502004000200005>> Acesso em: 26/09/2021

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, set/dez.2005

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago.2010

RAMOS, Amanda de Souza; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Análise documental acerca da alfabetização de alunos surdos nos anos iniciais**. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v.1, n. 1, jan./jun. 2018.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. O ver, o agir e o sentir do surdo frente a educação inclusiva. Dissertação de mestrado. Ijuí, editora UNIJUÍ, 2000.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc, Campinas, vol. 26, n.91, 2005, p. 565-582. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>> Acesso em: 19 agosto 2021

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2- A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p.31-41.

SILVEIRA, Juliana Gemelli. Bilinguismo na escola: uma gestão inclusiva para alunos surdos e ouvintes. Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Erechim, 29 de jan. 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2064>> Acesso em: 08/11/2021

SOUSA, Naide. **Alfabetização bilíngue para crianças surdas**: O trabalho em sala de aula com alunos surdos vai muito além da presença de um intérprete de línguas de sinais. Belo Horizonte, 24 de ago./2020. Disponível em: <[Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - Alfabetização bilíngue para crianças surdas](#)> Acessado em: 13/10/2021

WITCHS, Pedro Henrique. **A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação**. Cad. Cedes, Campinas, v. 41, n. 114, p.144-152, maio - ago., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC239651>>