

ENTRETEXTOS. Londrina, v.25, n. 2, 2025. Especial.
ISSN 1519-5392 UEL
DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n2p22-42

BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa¹

BNCC and the silence of inclusion: language policies, deaf education, and English language teaching

BNCC y el silencio de la inclusión: políticas lingüísticas, educación de sordos y enseñanza del idioma inglés

Matheus Lucas de Almeida²
 0000-0002-6215-9928

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um marco para a educação brasileira, mas há uma lacuna em seu escopo relacionada à inclusão de estudantes surdos, especialmente no que concerne ao ensino de língua inglesa. Este estudo, de natureza qualitativa (Triviños, 1987), possui como objetivo analisar as (não) orientações do ensino da língua inglesa para surdos na BNCC (Brasil, 2018). A partir da análise documental da BNCC (Brasil, 2018) e de estudos relacionados, constatou-se que o documento apresenta limitações em relação à inclusão de surdos, como a falta de diretrizes específicas para o ensino de inglês. As discussões realizadas são baseadas em autores como Almeida (2023), Silva, Morgan e Monte-Mor (2022), Rodrigues e Nascimento (2020), Calvet (2007), entre outros. Os resultados evidenciam a necessidade de adaptações curriculares, formação continuada de professores e desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis para garantir a aprendizagem dos surdos. A pesquisa contribui para o campo do ensino de línguas ao apontar a importância de políticas linguísticas e práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social, superando as barreiras existentes para a inclusão dos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua inglesa; surdos; BNCC.

ABSTRACT: The National Common Curricular Base (BNCC) represents a landmark in Brazilian education, yet it presents a gap in its scope regarding the inclusion of deaf students, particularly in English language teaching. This qualitative study (Triviños, 1987) aims to analyze the (lack of) guidelines for teaching English to deaf students within the BNCC (Brasil, 2018). A document analysis of the BNCC (Brazil, 2018) and related studies found that the document presents limitations regarding the inclusion of deaf students, such as the absence of specific guidelines for English language teaching. The discussions are

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– Brasil (CAPES)– Código de Financiamento 001.

² Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Professor Adjunto do curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: matheus.lucas@professor.ufcg.edu.br

based on authors such as Almeida (2023), Silva, Morgan, and Monte-Mor (2022), Rodrigues and Nascimento (2020), and Calvet (2007), among others. The results highlight the need for curricular adaptations, ongoing teacher training, and the development of accessible teaching materials to ensure the learning of deaf students. This research contributes to the field of language teaching by pointing out the importance of language policies and pedagogical practices that promote equity and social justice, overcoming existing barriers to the inclusion of deaf students.

KEYWORDS: English language teaching; deaf students; BNCC.

RESUMEN: La Base Nacional Común Curricular (BNCC) constituye un hito para la educación brasileña, pero presenta una laguna en su alcance relacionada con la inclusión de estudiantes sordos, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del idioma inglés. Este estudio, de naturaleza cualitativa (Triviños, 1987), tiene como objetivo analizar las (no) orientaciones de la enseñanza del inglés para sordos en la BNCC (Brasil, 2018). A partir del análisis documental de la BNCC (Brasil, 2018) y de estudios relacionados, se constató que el documento presenta limitaciones en cuanto a la inclusión de sordos, como la falta de directrices específicas para la enseñanza del inglés. Las discusiones realizadas se basan en autores como Almeida (2023), Silva, Morgan y Monte-Mor (2022), Rodrigues y Nascimento (2020), Calvet (2007), entre otros. Los resultados evidencian la necesidad de adaptaciones curriculares, formación continua de profesores y desarrollo de materiales didácticos accesibles para garantizar el aprendizaje de los sordos. La investigación contribuye al campo de la enseñanza de lenguas al señalar la importancia de políticas lingüísticas y prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y la justicia social, superando las barreras existentes para la inclusión de los sordos.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del inglés; sordos; BNCC.

Introdução

As ideologias de linguagem não são simplesmente sobre a língua em si, mas também envolvem os sujeitos, suas identidades e os contextos em que eles estão inseridos, mostrando como esses sujeitos interpretam o papel da linguagem em um mundo social e cultural, e como suas interpretações são socialmente posicionadas (Rodrigues; Nascimento, 2020, p. 15).

As ideologias de linguagem, como apontam Rodrigues e Nascimento (2020), moldam nossas concepções sobre a língua e sobre os sujeitos que a utilizam. No contexto da educação de surdos e do ensino de língua inglesa, essas ideologias se manifestam de forma particular, influenciando as políticas linguísticas e as práticas pedagógicas. Nesse jogo linguístico-ideológico, "as línguas e linguagens são campos privilegiados para o entendimento das construções identitárias e culturais dos variados "eus" e "outros" e como esses se relacionam em suas sociedades" (Silva; Morgan; Monte-Mor, 2022, p. 258).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) por exemplo, ao

abordar a diversidade linguística e cultural, apresenta um conjunto de diretrizes que, em tese, deveriam garantir a inclusão de todos os estudantes. No entanto, uma análise mais aprofundada da BNCC (Brasil, 2018) revela que embora o direcionamento ideológico sugira a importância da diversidade, ela não traz diretrizes específicas para o atendimento às necessidades dos estudantes surdos, mencionando apenas, pontualmente, que:

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 (Brasil, 2018, p. 70).

Apesar da menção à Lei n.º 10.436 e de sugerir a possibilidade de inserção da Libras nos itinerários integrados, a BNCC (Brasil, 2018) não aprofunda a discussão e a limita apenas ao uso da Libras como língua de instrução para o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Assim, embora apresente alguns avanços em relação à inclusão, a BNCC (Brasil, 2018) poderia ter se apropriado de forma mais contundente dos preceitos da Lei de Libras. O documento, em sua formulação, poderia ter explicitado com mais clareza a necessidade de formação de professores bilíngues, da oferta de materiais didáticos em Libras e da garantia de que a educação bilíngue seja oferecida desde a educação infantil, por exemplo.

Além disso, a avaliação dos estudantes surdos deveria ser pensada de forma a considerar suas especificidades linguísticas e culturais, o que demandaria a produção de instrumentos avaliativos em Libras e a formação de profissionais capacitados para sua aplicação, em todas as disciplinas do currículo. Dessa forma, a não observância integral da Lei nº 10.436 pela BNCC limita a efetiva inclusão dos surdos no sistema educacional brasileiro, perpetuando desigualdades e impedindo o pleno desenvolvimento de seus potenciais.

A BNCC (Brasil, 2018) representa um avanço importante para a educação brasileira, mas ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão de todos os estudantes, incluindo os surdos, tendo em vista que "em muitos contextos

escolares, a BNCC como Currículo “Comum” fracassa em apontar/atender o “não-comum”, ou seja, as condições locais ou regionais e as necessidades sociais, curriculares e linguísticas diversas, próprias desses locais ou regiões” (Silva; Morgan; Monte-Mor, 2022, p. 255). Nesse sentido, é fundamental que as escolas, os professores e os gestores educacionais se engajem em um processo contínuo de formação e adaptação das práticas pedagógicas, visando oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

As ideologias de linguagem moldam nossas concepções sobre a língua e os sujeitos que a utilizam. No contexto da educação de surdos, a importância da Libras como primeira língua e o direito à educação bilíngue são cada vez mais reconhecidos. No entanto, a inclusão desses estudantes no ensino de línguas adicionais, como o inglês, ainda enfrenta desafios significativos, tendo em vista que embora reconheça a diversidade linguística, a BNCC (Brasil, 2018) não possui orientações específicas para o ensino de língua inglesa para surdos.

Considerando que o documento (Brasil, 2018) dá suporte à criação de currículos e às práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais no país, essa falta de orientações detalhadas sobre como adaptar o ensino de língua inglesa para esses alunos dificulta a implementação de práticas inclusivas nas escolas. De acordo com Silva, Morgan e Monte-Mor (2022, p. 254):

Quando se trata de formação docente, é inegável o valor de mapas, manuais, guias, orientações, parâmetros, bases, tanto para os docentes iniciantes, que veem neles um recurso [quase que] indispensável para a sua preparação, visto que nem todos têm a oportunidade de uma formação específica para o ensino cotidiano das salas de aula no início de carreira ou de um contrato (e contam apenas com o que viram na faculdade), quanto para os mais experientes que buscam “estar alinhados” com as propostas e os colegas de suas áreas.

Nesse sentido, é essencial (re)pensar o currículo escolar criticamente, de modo a considerar as especificidades e necessidades de todos os que ali estão inseridos.

Levando tais questões em consideração, o artigo em tela visa analisar as (não) orientações do ensino da língua inglesa para surdos na BNCC (Brasil, 2018).

O trabalho trata-se de um recorte de reflexões realizadas durante minha pesquisa de doutorado (Almeida, 2023) e possui uma abordagem qualitativa (Triviños, 1987). Trata-se, ainda, de uma análise documental, tendo em vista que analisa a BNCC (Brasil, 2018) e busca identificar significados subjacentes, contribuindo para a construção de um conhecimento mais rico e contextualizado sobre o fenômeno em estudo.

Além da introdução e das referências, o artigo está dividido em três partes. Inicialmente, contextualizo o leitor em relação à educação inclusiva, às políticas públicas e linguísticas e o ensino de línguas para surdos no Brasil. Logo após, discuto a não presença de orientações na BNCC (Brasil, 2018) acerca do ensino e da aprendizagem de inglês como língua adicional por surdos. Por fim, trago considerações acerca do ensino e da aprendizagem de inglês por surdos, que acredito poderem contribuir para a ressignificação de praxiologias dos profissionais que possuem esses estudantes em suas salas de aula.

(Não) inclusão, políticas públicas e linguísticas e ensino de línguas para surdos no Brasil

A quem, de fato, interessa a inclusão? As movimentações, afirmações e decisões realizadas nos últimos anos nos mostram que os discursos relacionados à inclusão escancaram lacunas no âmbito educacional, político e social. Lacunas que evidenciam um projeto político silencioso que coloca as pessoas com deficiência às margens da sociedade. O pensamento que passa pela mente de muitos é de que ao incluir, verdadeiramente, as pessoas com deficiências, mais demandas, adaptações e esforços serão necessários, logo, esse “esforço extra” não é visto com bons olhos.

Entretanto, se os estudantes de hoje são o futuro da sociedade, proporcionar o contato deles com pessoas com deficiência irá, em certa medida, criar possibilidades para que eles possam ajudá-las, acolhê-las e, sobretudo, aprender com elas. Esse movimento permitirá que eles vejam o diferente com naturalidade e não com superioridade, como muito ainda acontece. Além disso, a inclusão ajuda a

permitir que os sujeitos, independente de suas especificidades, tenham a possibilidade de serem cidadãos mais participativos e atuantes na sociedade.

É pensamento de Vigotski (2022) a importância da convivência escolar sem homogeneidades, assim, adquire-se pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança surda, no qual a sua convivência não se limite às crianças “iguais”, mas há possibilidades ampliadas de convivência nas “diferenças” interpessoais (Beyer, 2005). Vigotski foi um dos grandes idealizadores da inclusão e, sem dúvidas, pode orientar o pensamento de diversas políticas e praxiologias. Afinal, Vigotski (2022) iniciou seus estudos discutindo a educação de surdos cegos, surdos, cegos e pessoas com deficiências intelectuais. O Lar Zagorsky (1963), por exemplo, praticou um modelo sem paralelos no ocidente, estimulando o convívio social não apenas com outros surdos cegos, mas com ouvintes evidentes.

De acordo com Kassar (2011), a trajetória da educação especial no país iniciou com o interesse de separação dos alunos ditos “normais” dos “anormais”. O argumento utilizado era que essa segregação seria benéfica para ambos os grupos, pois teriam condições de ensino “adequadas” às suas especificidades; discurso que ainda é reproduzido como mais uma estratégia de intensificar a exclusão sistemática daqueles que há muito tempo já são marginalizados socialmente.

Atrelado a isso, a Lei 5.692/71 atribuiu à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência, algo bastante problemático tendo em vista que é necessária uma avaliação multidisciplinar para diagnosticar se uma criança possui ou não alguma deficiência. Isso fez com que alunos que diferiam da norma esperada pelas instituições de ensino fossem encaminhados a espaços diferentes dos demais alunos “normais”. Esse despreparo e desinformação reverberam até os dias atuais em muitos espaços, inclusive, muitos profissionais da comunidade escolar ainda não sabem lidar efetivamente com a inclusão.

No Brasil, ao passo que essas discussões se intensificam na agenda da academia — assim como os benefícios desse processo — passa a ser necessária a (re)construção de políticas linguísticas que ajudem, de alguma forma, a garantir direitos linguísticos para toda ou, ao menos, boa parte da população. A máxima

utilizada como justificativa é a de que é imprescindível “que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional” (Brasil, 2020a, p. 8).

Infelizmente, nossa realidade educacional mostra que, embora tenhamos caminhado em relação a determinadas pautas nos últimos anos, não possuímos uma educação voltada à inclusão. Logo, é fundamental que ressignifiquemos os espaços educacionais e as políticas públicas e linguísticas para que seja possível termos, efetivamente, uma escola para todos.

As questões políticas são mais do que necessárias nos espaços educacionais, pois, como sinalizam Correa e Güths (2015, p. 141), existem relações “entre política(s) linguística(s) e ensino de língua, seja língua materna ou estrangeira”. Sendo assim, essa temática se configura como uma discussão necessária, tendo em vista os entrecruzamentos que as políticas linguísticas (sejam elas de 1º, 2º ou 3º línguas) possuem na construção da nação. Como advogam Bakhtin (2016) e Vygotsky (1998), somos sujeitos sociais que se (re)constroem através das relações sociais e da língua(gem).

Ainda que tenha sido disseminada uma falsa concepção monolíngue da nação, nosso país é um exemplo de como nos reconstruímos pela/na linguagem, tendo em vista seu caráter plurilíngue. Afinal, “o plurilinguismo existe no Brasil desde antes do seu descobrimento, pois, quando os portugueses chegaram ao Brasil, trazendo suas línguas e culturas, os povos indígenas que aqui viviam, falavam diferentes línguas” (Preuss; Álvares, 2014, p. 406). Todavia, diversas dessas línguas foram — e continuam sendo — perdidas na tentativa de criação de uma nação monolíngue na qual a língua portuguesa possuía maior importância e relevância.

Percebe-se que muito foi perdido e muito ainda precisa ser feito, contudo, algumas vitórias foram alcançadas, como a indicação pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) de que o ensino das comunidades indígenas seja realizado em suas línguas naturais. Todavia, apesar de indicada pela Constituição Federal (Brasil, 1988) é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que essa prerrogativa é efetivada.

Infelizmente, esse reconhecimento linguístico e identitário em relação às

comunidades surdas não se efetivou na mesma época. É apenas com a lei 10.436 de 2002 que a língua brasileira de sinais (Libras) passa a ser reconhecida como língua oficial de comunicação das comunidades surdas no país, tendo sido regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005, o qual também menciona o direito da educação bilíngue para discentes surdos.

Em relação à educação plurilíngue, a legislação educacional brasileira explicita direitos linguísticos às populações indígenas e às populações surdas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Organização das Nações Unidas (2007), sublinham o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 2020a, p. 2).

A perspectiva bilíngue indicada para a educação de surdos sugere que a língua portuguesa seja ensinada na modalidade escrita e a Libras seja a língua de comunicação e de mediação dos conhecimentos compartilhados em sala de aula. Sendo assim, é necessário existirem estratégias, subsídios e abordagens específicas para o ensino desse grupo de alunos. Logo, é importante que existam, também, mais investimentos em processos formativos e em políticas que garantam os direitos linguísticos desses sujeitos, assim como no que diz respeito à aprendizagem das outras línguas propostas no currículo escolar, tendo em vista que “apropriar-se da língua dominante é uma atitude de defesa e uma postura política de resistência, além de uma ação política de sustentabilidade” (Silva; Albuquerque, 2020, p. 102).

Como sinaliza Piconi (2019), os surdos, normalmente, adquirem a Libras em ambientes institucionalizados/educacionais e existem relações de poder e de acesso que tornam a aquisição dessa língua e, automaticamente, o acesso aos demais conteúdos do currículo escolar, como a língua inglesa, algo mais complexo. Nesse sentido, são essenciais discussões referentes às políticas e aos direitos linguísticos desses sujeitos.

Podemos perceber, portanto, que as políticas linguísticas lidam diretamente com questões muito complexas e delicadas que envolvem não apenas a “escolha” de uma língua para representar um país (planejamento de status) e a padronização das instituições para essa língua (planejamento de

corpus), mas, principalmente, os falantes dessas línguas, que são sujeitos de linguagem, sujeitos sociais e históricos perpassados por muitas identidades, todas elas atravessadas pela língua (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 216).

Como pontua Calvet (2007), as diferentes línguas presentes na sociedade não podem cumprir, da mesma forma, as mesmas funções. No caso do sujeito surdo, entende-se que a língua de sinais é aquela que irá possibilitar a esse indivíduo uma compreensão maior do mundo, assim como permitirá que ele se comunique de modo natural com seus pares.

Muitas discussões relacionadas à temática surgiram devido ao Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual buscava instituir a “Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020b, p. 1) no país. Ao realizar a leitura do documento, é possível perceber as ideias retrógradas que ele mascara com um falso discurso inclusivo. O Decreto 10.502/2020 sugere melhorias para a educação das pessoas com deficiência, mas, na verdade, promove a exclusão e a segregação.

A possibilidade da escolarização em espaços segregados retoma, ainda que implicitamente, o conceito de deficiência dentro de uma perspectiva unicamente biológica, centrado na pessoa, não considerando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, que, na maioria das vezes, são as principais responsáveis pela não aprendizagem ou a não adequação dos alunos com deficiência na escola regular (Santos; Moreira, 2021, p. 170).

O texto do documento foi construído por um (des)governo³ que desconsidera a opinião das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais, de familiares de pessoas com deficiência e de pesquisadores da área de educação especial” (Santos; Moreira, 2021, p. 170). Todavia, no artigo 2º do documento (Brasil, 2020b), essa política é definida como:

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e

³ À época, estava Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, governo que tinha como Ministro da Educação Milton Ribeiro.

reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo.

As premissas trazidas no documento aparecam ser, em um primeiro momento, bastante construtivas. Contudo, ao passo que afirma promover a “inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura” (Brasil, 2020b), o texto também sugere que as pessoas com deficiência sejam direcionadas a escolas específicas, nas quais apenas sujeitos com deficiências estejam matriculados.

Felizmente, esse projeto da exclusão foi derrubado devido, em boa parte, às movimentações realizadas por instituições, órgãos e pesquisadores. Em 1 de janeiro de 2023, o decreto do então novo presidente, Luís Inácio Lula da Silva, n.º 11.370/23, revoga o decreto n.º 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial, criada em 2020. No entanto, na LDB 9394/96, a questão da educação bilíngue para surdos foi acrescida de artigos decorrentes da Lei 14.191/21, a saber: art. 60-A, Art.60-B, Art. 78-A e Art. 79-c, os quais trazem características do Decreto 14.502/2020, e isso sinaliza a necessidade de permanecermos vigilantes às mudanças que estão sendo realizadas.

Em agosto de 2021, foram sancionadas alterações na Lei de Diretrizes e Base (LDB) (Brasil, 1996) que ampliam a modalidade bilíngue na educação de surdos no país. Essas alterações surgem como uma possibilidade de expansão daquilo que há muito tempo a comunidade surda já vem lutando: o ensino, de fato, baseado no bilinguismo. Contudo, é necessário reflexões do proposto, tendo em vista que, ao serem direcionados a instituições que apenas possuem alunos surdos, esses estudantes terão restringido o contato com uma diversidade maior de pessoas, visto que é na escola que ocorre grande parte de nossas interações sociais.

O que é sugerido nessa alteração da LDB (Brasil, 1996), pode ser considerado uma prática isolacionista que vai de encontro ao que muitos documentos e ações que seguem os precedentes da inclusão preconizam. A história

nos mostra que a decisão de criar espaços específicos para a educação de alunos com especificidades gera impactos negativos, afinal, há uma tendência para o olhar clínico e patológico nesses locais (Mendes, 2006). Essas decisões e movimentações políticas e linguísticas afetam, diretamente, o processo de ensino e de aprendizagem de línguas no país, tendo em vista que muitos desses documentos ajudam a orientar as práticas de professores de línguas. Como elucidam Souza e Pereira (2021, p. 172),

[d]ifícilmente haverá um único fenômeno, aspecto ou unidade de análise da linguagem impermeável a condicionantes sociais. O impacto de fatores sociais que configuram as oportunidades de aprendizagem de línguas adicionais e as respostas subjetivas a tais oportunidades é impossível de ser negligenciado.

As subjetividades e atravessamentos devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, visto que eles refletem significativamente na aprendizagem do alunado e “a subjetividade do sujeito é parcialmente construída por sua identidade social, como reflexo do tratamento recebido por outros que ele considera significante” (Souza; Pereira, 2021. p. 138). Assim, no processo de aprendizagem de línguas dos surdos, ao menos duas línguas estão envolvidas: a língua portuguesa na modalidade escrita e a Libras como língua utilizada para a comunicação. Nesse imbróglio linguístico, está presente, também, a língua inglesa, tendo em vista que ela é disciplina obrigatória indicada pela BNCC (Brasil, 2018), demandando do professor de inglês que possui alunos surdos conhecimento acerca de algumas especificidades desses alunos, como discuto na próxima seção.

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional por surdos no Brasil

Como sinalizam Bastos *et al.* (2021, p. 44), é essencial experienciar as diversidades e imprevisibilidades da realidade em sala de aula, pois elas possibilitam o desenvolvimento de nossos repertórios e a expansão de nossas subjetividades.

Além disso, elas podem auxiliar os alunos a refletirem sobre como “agir para tornar o mundo um lugar melhor para todas/os”. Assim, é fulcral que os professores de língua inglesa “não se tornem cúmplices da cultura de dominação, mas busquem meios de propiciar, em sua ação docente, que o/a aluno/a exerça sua agência na sociedade” (Souza; Pereira, 2021, p. 136).

Por isso, é bastante importante que existam mais discussões acerca dos letramentos e da linguística aplicada nos cursos de formação de professores de línguas. A partir de trocas epistemológicas realizadas nessas disciplinas, os futuros professores podem se preparar praxiologicamente para as diversidades existentes durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, o acesso às informações que dizem respeito aos multiletramentos e a linguística aplicada possibilita que esses profissionais compreendam, sobretudo, que não existe uma receita pronta para a aprendizagem de uma língua adicional, mas que existem diversas possibilidades que podem facilitar esse processo. E essas possibilidades provêm do contexto sócio-histórico do alunado e do local que ele ocupa como sujeito no mundo, o que não é diferente com os alunos surdos.

Apesar de crítico em relação a questões referentes a BNCC (Brasil, 2018), entendo que as tendências no que diz respeito à aprendizagem de línguas, as quais consideram outros aspectos para além da leitura e escrita, são movimentos bastante positivos nas novas praxiologias que temos vivenciado no cenário nacional.

Ao lidarmos com o ensino de língua inglesa, essa tônica se intensifica ainda mais, visto que há uma relação social de poder que ainda permeia aqueles que possuem o domínio dessa língua. Afinal, no mundo globalizado, no qual vivemos, saber inglês é, muitas vezes, estar à frente de outros sujeitos tanto no mercado de trabalho quanto nas interações sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que a BNCC (Brasil, 2018), ao propor diretrizes para a educação básica no Brasil, busca um avanço na educação, tentando torná-la mais equitativa e inclusiva. No entanto, ao analisar as diretrizes para o ensino de língua inglesa sob a perspectiva da inclusão de surdos, observam-se lacunas e desafios que precisam ser superados.

Uma das principais críticas à BNCC diz respeito à falta de especificidade em relação às necessidades dos estudantes surdos. Embora o documento enfatize a

importância da diversidade e da inclusão, ele não apresenta diretrizes claras e detalhadas sobre como adaptar o ensino de língua inglesa para esses alunos. E a ausência de orientações específicas dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas, como apontam Silva (2010) e Medeiros e Ferreira (2010), ainda que exista um discurso em nossa sociedade da *escola para todos*.

A ênfase da BNCC (Brasil, 2018) na língua portuguesa também é um ponto que merece destaque. Embora seja fundamental que os alunos surdos dominem a língua portuguesa, a Libras deve ser utilizada como a língua para o ensino e aprendizagem das demais disciplinas do currículo, incluindo a língua inglesa. A falta de um tratamento mais aprofundado da Libras na BNCC limita as possibilidades de desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e pode perpetuar a visão de que, por exemplo, a língua portuguesa é superior à Libras (Micolli, 2005).

Outro ponto crucial é a formação dos professores. A BNCC (Brasil, 2018), embora reconheça a importância da formação continuada, não apresenta propostas concretas para garantir que os professores estejam preparados para trabalhar com estudantes surdos. Essa lacuna dificulta a implementação de práticas pedagógicas eficazes e pode gerar resistência à inclusão por parte dos docentes (Silva, 2010). Além disso, a escassez de materiais didáticos adaptados para os alunos surdos é outro desafio a ser superado. A falta de livros, jogos e recursos que utilizem a Libras e estratégias visuais dificulta o acesso dos surdos aos conteúdos e pode prejudicar sua aprendizagem (Medeiros; Ferreira, 2010). Nesse contexto, discussões relacionadas à educação linguística poderiam ser benéficas, tendo em vista que elas permitem problematizações acerca da vida social que "nos fazem compreender suas desigualdades/ colonialidades e nos permitem agir para confrontá-las" (Silva; Morgan; Monte-Mor, 2022, p. 255).

Dessa forma, entendo que as consequências da falta de especificidade da BNCC (Brasil, 2018) para a inclusão de surdos no ensino de língua inglesa são diversas e podem afetar negativamente a autoestima e a autonomia desses estudantes. Inclusive, a dificuldade em acompanhar o conteúdo, a falta de oportunidades de interação e a sensação de exclusão podem levar à evasão escolar

e à dificuldade em se inserir no mercado de trabalho (Silva, 2010).

Ainda que acredite que não devemos ter uma visão estritamente mercadológica do nosso alunado, é inevitável pensarmos nas funcionalidades e nas possibilidades que a língua inglesa pode trazer para esses estudantes no mercado de trabalho. Contudo, é importante ir além para a promoção da criticidade e a expansão do conhecimento de mundo desses sujeitos em sala de aula. Afinal,

grossso modo, os currículos para o ensino de LI têm optado pela centralidade do ensino do código, negando ao aluno a condição de atuar criticamente sobre o mundo, perceber-se cidadão, engajar-se nos difíceis diálogos da diversidade na contemporaneidade, reconhecer-se como homem-sujeito, munir-se de modo a descolonizar o saber, habilidades já previstas pelos documentos governamentais para o ensino e aprendizagem de línguas nas circunstâncias atuais (Lima; Andrade, 2016, p. 74).

A presença e indicação do inglês como língua adicional a ser ensinada nas escolas reflete questões sociais que antecedem a expansão dessa língua, afinal, como sinalizam Rodrigues e Nascimento (2020, p. 25), “as políticas linguísticas podem ser concebidas como construções ideológicas que refletem e (re)produzem as relações de poder dentro da sociedade”. É necessário, assim, um olhar mais crítico para o ensino dessa língua, buscando promover maiores reflexões e impactos na vida do alunado, afinal, estamos em constante (re)construção e precisamos de insumos significativos de criticidade. Ademais, somos sujeitos distintos com vivências e experiências específicas e precisamos estar abertos para a expansão dessas realidades sócio localizadas. Por isso, é importante inserir esses alunos em contextos valiosos que explorem suas diversidades e potencialidades no que diz respeito à língua inglesa.

Essas questões nos mostram que

[o] trabalho docente é simultaneamente mental e social. É também físico, emocional, prático, comportamental, político, experiential, histórico, cultural, espiritual e pessoal. Em suma, o ensino é muito complexo, influenciado não só por estas 12 dimensões e talvez por outras, mas também exigindo a sua orquestraçāo contingente em apoio à aprendizagem dos alunos (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p.9, tradução minha).⁴

⁴ The work of teaching is simultaneously mental and social. It is also physical, emotional, practical,

Os *inputs* e materiais utilizados em sala de aula permitem (re)construir e (re)significar as identidades discentes e docentes, porque o aprendizado de uma língua adicional é algo complexo e “várias configurações, arranjos e intervenções podem dificultar ou facilitar o processo, porém, não o determinam com exclusividade” (Souza, 2021, p. 129). Por isso, como indicado pela BNCC (2018), é necessário que a realidade social do alunado seja considerada para ser proporcionado um aprendizado mais significativo para eles.

É inegável a importância da língua inglesa na contemporaneidade, mas para além da discussão da necessidade do ensino dessa língua, é importante existir uma movimentação mais significativa no que diz respeito ao modo que esse ensino ocorre. No caso dos alunos surdos, a adaptação, por exemplo, é quase que inevitável, tendo em vista que muito ainda se usa os livros didáticos — e que bom que eles existem! — mas esses são pensados para um público ouvinte e desconsideram as especificidades dos surdos. Corroborando Santos e Moreira (2021, p.170) ao afirmarem que “a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, atribuindo a culpa à pessoa com deficiência e isentando a escola regular do seu papel de promover uma educação de qualidade para todos”.

Outra questão diz respeito ao uso da língua de instrução e da modalidade da língua a ser ensinada aos alunos surdos. Somente utilizar a língua materna do surdo — apesar de ser fulcral — não garante que esse estudante irá aprender, de fato, o conteúdo proposto. Assim, “é importante que as discussões sobre educação multilíngue enfoquem não apenas o uso das línguas maternas na escola, mas ajudem a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais” (Severo, 2020, p. 303). Isto é, são necessárias estratégias e insumos linguísticos, humanos, materiais e formativos que permitam o uso qualitativo dessa língua materna em sala de aula.

Além disso, a modalidade escrita é aquela que irá respeitar as especificidades

behavioral, political, experiential, historical, cultural, spiritual, and personal. In short, teaching is very complex, influenced not only by these 12 dimensions and perhaps others, but also requiring their contingent orchestration in support of students learning.

linguísticas do aluno surdo e permitirá que ele tenha acesso ao conhecimento na língua inglesa. Um desafio posto é o de encontrar estratégias que favoreçam o ensino de inglês, na modalidade escrita, em turmas que possuem alunos surdos e ouvintes — realidade da maior parte das escolas do país que possuem alunos surdos — de modo que os alunos ouvintes não sejam prejudicados no que diz respeito à oralidade e compreensão auditiva. Afinal, sabemos que a realidade do professor de inglês do ensino básico da escola pública é permeada de demandas, falta de estrutura e carga horária reduzida; o que intensifica o desafio de se ensinar inglês para alunos surdos.

Para superar esses desafios, é fundamental serem propostas diretrizes específicas para o ensino de língua inglesa para surdos, com orientações sobre adaptações curriculares, uso de recursos tecnológicos e formação de professores. É preciso investir, ainda, na formação continuada dos professores, oferecendo cursos sobre o ensino de língua inglesa para surdos. Ademais, é fundamental o desenvolvimento de materiais didáticos que utilizem a Libras, legendas e outros recursos visuais para facilitar a compreensão dos conteúdos e que, nas escolas públicas, os professores tenham estrutura para utilizar esses materiais.

As escolas devem oferecer um acompanhamento pedagógico aos estudantes surdos, garantindo que eles recebam o apoio necessário para alcançar seus objetivos. Logo, a inclusão de surdos no ensino de língua inglesa exige uma mudança de paradigma e a adoção de práticas pedagógicas que envolvam os diferentes agentes educacionais e que valorizem a diversidade linguística e cultural desses estudantes. Os documentos orientadores, como a BNCC (Brasil, 2018), possuem um papel fundamental na construção e ressignificação da educação brasileira, e devem ser (re)pensados com criticidade. Nesse contexto, ao reconhecer as lacunas existentes e propor soluções concretas, podemos construir uma educação mais justa e inclusiva para todos os estudantes.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as (não) orientações do ensino da língua inglesa para surdos na BNCC. Ao longo do estudo, evidenciou-se que, embora a BNCC (Brasil, 2018) preconize a educação inclusiva, ainda existem lacunas significativas no que se refere ao atendimento às necessidades específicas dos estudantes surdos, especialmente no ensino de inglês.

Os resultados obtidos demonstram que a falta de especificidade da BNCC (Brasil, 2018) em relação ao ensino de inglês para surdos dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. A ênfase na língua portuguesa em detrimento da Libras, a escassez de materiais didáticos adaptados e a formação inadequada dos professores são alguns dos principais desafios enfrentados por esses estudantes.

A principal contribuição deste estudo reside em evidenciar a necessidade de políticas públicas e linguísticas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos surdos. Ao destacar as limitações da BNCC (Brasil, 2018) e propor alternativas para um ensino de inglês mais inclusivo, esta pesquisa contribui para a construção de um ensino de língua inglesa mais justo e equitativo.

Como sugestão para pesquisas futuras, é importante o desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação com professores de inglês e estudantes surdos para co-construir práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, é importante a análise da acessibilidade e da qualidade dos materiais didáticos disponíveis para o ensino de inglês para surdos, assim como investigar as necessidades de formação dos professores de inglês para poderem atender às necessidades dos alunos surdos.

A inclusão de surdos no ensino de língua inglesa é um desafio complexo que exige a colaboração de diversos agentes, como educadores, pesquisadores, gestores educacionais e a própria comunidade surda. Todavia, ao superar as limitações da BNCC (Brasil, 2018) e investir em políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, é possível garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver suas potencialidades plenamente.

Referências

- ALMEIDA, M. L. *Writing in English*: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) — Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023.
- BAKHTIN, M. Os *gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTOS, P. A. L.; PESSOA, R. R.; FERREIRA, F. C. C.; SOUSA, L. P. Q. Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: Rosane Rocha Pessoa; Kleber Aparecido da Silva; Carla Conti de Freitas. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. 1 ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. , p. 25-46.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. 1997. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilingue*. 2020a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASÍLIA, DF, 30 set. 2020b. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de2020-280529948>. Acesso em: 01 out. 2021
- BRASIL. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União:

seção 1, Brasília, DF, 1º jan. 2023, p. 3-5. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm.
Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: . Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: . Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021, p. 3-5. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 02 dez 2020

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CORREA, D. A; GUTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. *L & S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 02, p. 140-159, 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 41, p. 61-79, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)*. Oxford University Press, 2011.

LIMA, D. C.; ANDRADE, S. F. Políticas Linguísticas na Proposição de Ações na Seara do Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Reflexões Preliminares. *Revista Porto das Letras*, v. 2, n. 01. 2016.

MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, M. C. F. D. O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vygotskiana. *Revista Educação Especial*, 2010

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MICOLLI, I. *O bilinguismo na educação de surdos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PICONI, L. B. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. *Revista Educação Especial*, vol. 32, 2019, p. 1-28.

PREUSS, E. O; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)*, v. 36, p. 403-414, 2014

RIBEIRO, G.R.; BERTONHA, G; CASTRO, J. N. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. *Revista Gatilho*, UFJF, v. 18, p. 211-230. out. 2020

RODRIGUES, J. A. NASCIMENTO, A. M. Políticas linguísticas no Brasil: monolingüismo e padronização da língua. *Revista Coralina*. Cidade de Goiás, 2020

RODRIGUES, J. A.; NASCIMENTO, A. M. Políticas linguísticas no Brasil: monolingüismo e padronização da língua. *Cidade de Goiás*, vol. 3, n. 1, p. 18- 33, jul./2020

SANTOS, E. C. S. L; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, v. V2i3, p. 156-175, 2021.

SEVERO, C. G. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. *Travessias interativas*, n. 22, p. 295-312, 2020.

SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, K. A. da; MORGAN, B.; MONTE-MOR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista da ABRALIN*, [S. I.], v. 21, n. 2, p. 254–260, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2146. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, N. X.; ALBUQUERQUE, F. Políticas linguísticas e os grupos minoritários em Aruanã-Go. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 13, Volumen 13, noviembre 2020. ISSN 1853-3256.

SOUZA, R. R.; PEREIRA, A. L. Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade. In: Rosane R. P.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. 1 ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. 1, p. 135-152.

TRIVINOS, A. W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 17 out. 2024.

Aprovado em: 07 jan. 2025.

Publicado em: 07 jul. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho