

ALÉM DAS MÃOS: MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO DO SURDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

BEYOND HANDS: LEGAL MILESTONES OF THE INCLUSION OF THE DEAF IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Ana Lúcia Calbaiser da Silva¹
Sueli Aparecida Pereira²
Viviane Zorzo³

Resumo: O presente artigo foi elaborado com o objetivo de identificar os avanços da legislação brasileira que permitiram a inclusão educacional dos surdos. Tendo em vista a necessidade de políticas públicas para que a pessoa com surdez possa gozar de seus direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, nota-se a importância da discussão deste tema para conhecimento e execução das leis vigentes. Para tanto, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, que possibilitou a análise da legislação vigente, assim como artigos e obras sobre a temática. Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como uma das línguas oficiais do Brasil, iniciou-se uma trajetória pela história da educação de surdos, concomitantemente à cultura surda. Em meio a essa trajetória surgem as políticas públicas voltadas ao processo de inclusão, aqui abordada com enfoque específico na inclusão escolar do surdo. Desse modo, questiona-se sobre a educação do surdo enquanto ser de direito e amparado por leis que preveem sua inclusão e o direito da comunicação educacional e social no ensino regular, ou seja, assegurando-lhe o direito à educação bilíngue e as particularidades de suas necessidades, como exemplo, o ensino da Libras, como primeira língua.

Palavras-Chave: Educação dos Surdos; Libras; Legislação; Inclusão.

Abstract: The present article was elaborated with the objective of identifying the advances of the Brazilian legislation that allowed the educational inclusion of the deaf. In view of the need for public policies so that the deaf person can enjoy their fundamental rights, including the right to education, it is important to discuss this topic for the knowledge and enforcement of current laws. Therefore, the methodology used was the literature review, which enabled the analysis of current legislation, as well as articles and works on the subject. With the recognition of the Brazilian Sign Language - Libras, as one of the official languages of Brazil, a trajectory through the history of deaf education began, concomitantly with the deaf

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - UFSCar pela Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora de Programas e Projetos Educacionais e de Gestão Escolar na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Ferreira. <https://orcid.org/0000-0002-1189-2548>. E-mail: anacalbaiser@estudante.ufscar.br

² Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Escola Superior de Tecnologia e Educação de Porto Ferreira (2015). Professora da Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Porto Ferreira. <https://orcid.org/0000-0002-6383-3582>. E-mail: supereira1122@gmail.com

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Professora da Educação Básica da rede municipal de Araras e do curso de Especialização em Psicopedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto - Uniararas. <https://orcid.org/0000-0002-5814-263X>. E-mail: vivizorzo@gmail.com

culture. In the midst of this trajectory, public policies aimed at the inclusion process emerge, addressed here with a specific focus on the school inclusion of the deaf. In this way, it is questioned about the education of the deaf as a being of law and supported by laws that provide for their inclusion and the right of educational and social communication in regular education, that is, assuring them the right to bilingual education and the particularities of their needs, for example, teaching Libras as a first language.

Keywords: Deaf Education; Libras; Legislation; Inclusion.

Introdução

Atualmente há diversos estudos sobre questões relacionadas à cultura surda, à comunidade surda e/ou em específico à pessoa surda. Observando estes estudos, Castro Júnior (2015) aponta que as investigações sobre o processo de ensino e de aprendizagem da pessoa com surdez ganham amplo destaque.

Discutir sobre um determinado assunto faz-se necessário o conhecimento e a exposição de alguns termos, pois dependendo do contexto histórico esses termos apresentam distintas concepções. Diante disso, consideramos pertinente conceituar o termo surdo.

Na legislação brasileira, pode-se observar, por exemplo, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que expõe a seguinte definição de surdo:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Nesse decreto observa-se que o termo surdo é definido a partir de duas categorias. A primeira é compreendida por termos biológicos e clínico-terapêuticos, como perda auditiva e o grau de surdez. Na segunda categoria observa-se representações socioantropológicas, como a forma de interação na sociedade.

Ao analisar essas duas categorias, Silva e Martins (2020) expõem que as atuais discussões acadêmicas sobre o conceito surdo também perpassam pela diferenciação no sentido do uso dos termos surdo e Surdo:

a palavra *surdo* conceitua o grau de surdez dos indivíduos com perdas auditivas mais acentuadas, que obtêm baixas respostas na estimulação dos resíduos auditivos e apresentam insucesso na comunicação oral. Enquanto o termo *Surdo*, é a marca da identidade, da diferença surda e da adesão pela à defesa da língua de sinais como primeira língua dessas pessoas com surdez, tendo correlação com os estudos culturais da área (SILVA; MARTINS, 2020, p. 3).

Estes e outros debates presentes na literatura sobre a conceituação do termo surdo (SILVA MARTINS, 2020; CASTRO JÚNIOR, 2015; LOPES; LEITE, 2011; CROMACK, 2004), realizados em diversas áreas de conhecimento, como educação, sociologia, psicologia, entre outros, são extremamente relevantes tanto para maior compreensão sobre a temática quanto para a disseminação de sua importância na sociedade. Neste artigo, optou-se pela utilização da terminologia surdo(s) para a designação das pessoas que não ouvem, na intenção de não as situar em representações fixas, como as clínicas-terapêuticas ou antropológicas (SILVA; MARTINS, 2020).

O presente trabalho tem como objetivo abordar as leis brasileiras vigentes que asseguram a educação escolar do surdo e permitem sua inclusão social-educacional. A importância desse estudo fundamenta-se na compreensão de que a escola é a porta de entrada do indivíduo à cidadania, pois é por meio dela que o cidadão tem uma nova socialização, fora do âmbito familiar.

A motivação para a escolha desse tema se deu a partir da necessidade de conhecer os aparatos legais que abrangem a educação de surdos, visto que esses são público da educação regular. Tal conhecimento possibilita ao professor auxiliar os estudantes surdos, assegurando a eles que esses direitos sejam respeitados no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Essa metodologia possibilitou o levantamento e a análise da legislação vigente sobre a educação de surdos, assim como de artigos e obras sobre a temática. Após diversas leituras e pesquisas sobre o tema são retomados alguns aspectos da história dos surdos, além da inclusão dos mesmos em leis sociais e educacionais, até a proposta de um ensino bilíngue, visto que a Libras – Língua Brasileira de Sinais - é reconhecida como um dos idiomas oficiais do Brasil, porém, não descartando a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Este artigo foi dividido em três partes, no qual a primeira destaca alguns dos mais importantes acontecimentos históricos dos surdos, como exemplo do Congresso de Milão e a Declaração de Salamanca, que são considerados, respectivamente, como um retrocesso e um avanço em relação à inserção do surdo no meio social e, em específico à utilização das Línguas de Sinais como meio de comunicação. A partir desses acontecimentos e de outros de menor visibilidade, tem início a proposição de leis para inclusão do surdo no Brasil, o que garante a descrição da segunda parte do trabalho, abordando principalmente algumas das leis brasileiras sobre inclusão educacional. Ao final, por terceira parte busca-se a reflexão sobre algumas pesquisas de especialistas a respeito da educação bilíngue e do como esta pode ocorrer em sala de aula.

A partir desse estudo surgem algumas indagações que nos fazem refletir a respeito do mundo que estamos proporcionando ao surdo atualmente, principalmente no âmbito educacional, visto que, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é neste contexto educacional que se busca o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e também a sua qualificação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, cabe à educação a formação do cidadão e o seu preparo para a prática cidadania.

População Surda: Um Breve Histórico

Durante muito tempo os surdos eram uma parte excluída da sociedade. Não era comum vê-los caminhando pelas ruas, muito menos se comunicando. Algumas práticas de isolamento e de discriminação, que soam estranho na atualidade, eram corriqueiras, como mantê-los presos em casa, doá-los a entidades religiosas, entre outras ações. De acordo com Cromack (2004, p. 68) “[...]tais ações de discriminações sociais podem ser compreendidas como reflexos das “consequências sociais da condição da surdez”, que resultam de certas dificuldades na comunicação com a sociedade de maneira geral. Em outras palavras, a dificuldade na comunicação do surdo com a sociedade resultou em muitos casos de discriminação e/ou penalização da pessoa surda.

Além de lutarem por reconhecimento de um método de comunicação, em muitos casos os surdos necessitavam lutar pela própria vida. Uma realidade cruel

àqueles que não tinham o poder da fala, que era aceita pela sociedade. Compreende-se, portanto, que “lamentável, porém, é saber como se desenvolveu a história, não só no que diz respeito à educação de surdos, mas ao próprio direito à vida” (OLIZAROSKI, 2013, p. 5), pois não há como ter direito à educação se não tiver garantido primordialmente seu direito à vida.

Garantido o direito à vida, o surdo ganhava um pequeno espaço na sociedade. No entanto, inicialmente, não se preconizava a educação de surdos, pois estes não eram vistos com serventia à sociedade (STROBEL, 2006).

Nesse sentido, é válido destacar as lutas pelos direitos à educação desses sujeitos. Segundo Fernandes e Moreira (2014), dos muitos momentos históricos dessas lutas, após diversas discussões sobre o melhor método para educação dos surdos, oralismo ou manualismo, indubitavelmente, o momento de maior destaque refere-se ao Congresso de Milão, na qual visivelmente nota-se a imponência dos ouvintes sobre o surdo.

Era 1880. Na Europa e na América, vivia-se o auge da controvérsia envolvendo metodologias de ensino que contrapunham fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos. Em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, a decisão de proibir a língua de sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53)

O impacto da proibição da língua de sinais no Congresso de Milão estava, portanto, além muito de questões metodológicas do processo de ensino e de aprendizagem. Tendo em vista que a linguagem é a fonte principal da expressão de pensamentos e de compartilhamento das experiências dos homens com os demais membros de seu grupo e, também, é o que diferencia os seres humanos dos animais, assumindo a condição de Ser Humano (VYGOTSKY, 1991), a proibição da língua de sinais poderia resultar na perpetuação da discriminação e isolamento social do surdo, afetando sua subjetividade, identidade e sociabilidade (CROMACK, 2004)

Foram praticamente cem anos sem evoluções para os surdos, o que fez com que tornasse indispensável a organização dos surdos em grupos, ou seja, em uma comunidade que foi construída a partir de suas especificidades, caracterizando sua

identidade para que pudessem lutar por seus direitos, por uma comunicação adequada aos seus, mesmo sem muita compreensão da comunidade ouvinte.

Após diversos estudos realizados por defensores das línguas de sinais, tendo William Stokoe (1960)⁴ como um dos nomes mais difundidos nesses estudos, comprovando sua eficácia e acabadas as proibições do Congresso de Milão, surge uma oportunidade de união dos surdos, o que caracterizou o aparecimento de uma nova cultura, uma nova comunidade. Atualmente essa nova comunidade é designada Cultura Surda, conforme apontam Perlin e Strobel (2014). De acordo com os autores,

[...] para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais. Ela é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo por ser uma das peculiaridades da cultura surda (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 26).

No entanto, essa nova cultura nascida ainda não tinha seus direitos totalmente garantidos por leis. Não havia suporte para que pudessem ganhar espaço na sociedade, como garantia de comunicação, de formação educacional (formal e social), garantia de espaço no mercado de trabalho. Espaço este mais facilmente encontrado quando o sujeito adquiria o direito à educação, assim contando com compreensão dos conteúdos apresentados e garantindo seu espaço na convivência e na concorrência com os demais.

Um grande ganho foi o acontecimento da Declaração de Salamanca, que reuniu “88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994” (UNESCO, 1994, p. 1), na qual assumiram o compromisso de garantia de educação às crianças, jovens e adultos que necessitassem de atendimento educacional especial, por meio da implementação de políticas que propiciassem a prática da intitulada Educação Especial (UNESCO, 1994).

Apesar dessa conquista significativa, era ainda necessário que houvesse a implementação de políticas públicas que garantissem tais direitos aos surdos. “Enfim, como nos foi dito, a história ensina, privilegiando a mudança dos

⁴STOKOE, W. 1960. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. Studies in Linguistics, n° 8. University of Buffalo.

processos sociais, modificando as perguntas, os rumos, as lutas, os projetos e as políticas de então” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 19).

E, especificamente no Brasil, surgem políticas públicas voltadas ao público surdo. Quais foram essas políticas? Que ganhos trouxeram aos surdos? Essas são algumas das indagações que serão discutidas a seguir.

Legislação Brasileira Sobre Língua De Sinais

Depois de anos de muita luta pelos seus direitos, os surdos conseguiram ganhar um pequeno espaço no âmbito educacional, especificamente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a qual garantia que todas as crianças tinham direito à educação, pois, apesar da Carta Magna de 1988 afirmar que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação [...] e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 7) não havia nenhuma lei específica que objetivasse a educação dos surdos ou de crianças com outros tipos de necessidades educacionais especiais. A Constituição Federal apenas assegurava em seu artigo 208, inciso III que é dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 35).

Ainda abordando os conteúdos educacionais nos artigos da Constituição, é possível identificar que o artigo 205 declara a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 34). No entanto, a própria Constituição afirma, em seu artigo 13, que a Língua Portuguesa é a língua oficial do Brasil e que o Ensino Fundamental deverá ser ofertado em Língua Portuguesa, porém, assegurando às “comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p. 35).

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil reestruturava sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) afirmando o direito à educação para todos, incluindo a Educação Especial como uma modalidade da educação, que perpassa todos os níveis e etapas, porém, sem mencionar uma organização da educação para os surdos.

Portanto, os surdos tinham garantidos o direito à educação e o direito às suas necessidades educacionais especiais, mas não havia lei que especificasse o modo como deveria ocorrer esse ensino. Neste sentido, “ao percorrer a trajetória histórica do povo surdo e suas diferentes representações sociais, procuramos impetrar a compreensão do porquê de muitos sujeitos surdos sofrerem os fracassos da inclusão, nas escolas de ouvintes” (STROBEL, 2006, p. 247).

No auge de uma busca por melhorias, novas lutas e reivindicações de educadores junto à comunidade surda resultaram em políticas públicas voltadas ao atendimento dessa demanda social e educacional, o que resultou na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2002), reconhecendo-a como meio legal de comunicação entre as comunidades surdas, além de incluí-la em alguns cursos de formação superior.

Convém destacar que com essa Lei garante-se o direito ao uso da Libras como forma de comunicação, porém não substituindo a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Além disso, a Lei não dispunha de mecanismos que orientassem o ensino da Libras aos surdos ou do modo como seria a formação do profissional para atender a essa clientela. Ou seja, um avanço que necessitava ainda de revisões.

Para garantir melhores especificações do atendimento ao aluno surdo, é implementado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) para regulamentar a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Eis que a partir desse decreto se torna nítido o primeiro grande avanço na legislação educacional brasileira para surdos.

A Libras passa a ser componente obrigatório nas formações superiores em todas as licenciaturas, também nos cursos de Fonoaudiologia, e passa a ser “optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional” (BRASIL, 2005).

Outra importante modificação da Lei trata da formação do tradutor e intérprete de Libras, que anos depois, ganhou reconhecimento com a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, que já era descrita no artigo 6º do Decreto nº 5.626, de 2005.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005).

O reconhecimento legal da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras é um grande avanço para os surdos, pois além de terem seus direitos trabalhistas reconhecidos, amplia-se a área de atuação profissional do surdo na sociedade, uma vez que conforme visto acima, as pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação de instrutor de Libras. Outro aspecto importante é a inserção do surdo na comunidade, pois com um maior número de intérpretes de Libras atuando em distintas áreas da sociedade, amplia-se o acesso do surdo às informações, à cultura, à política, à educação, entre outras.

O Decreto nº 5.626 de 2005 regulamenta, ainda, a formação adequada para o ensino da Libras no ensino regular, inicialmente, em seus artigos 4º e 5º, que descrevem:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005)

Nota-se que o ensino ofertado ao surdo, e previsto por lei, é um ensino bilíngüe, pois, como já visto anteriormente, a Libras não substitui a modalidade

escrita que deve ser em Língua Portuguesa (BRASIL, 2002), assim também como previsto a necessidade do intérprete de Libras quando na impossibilidade de um professor bilíngue, assim como afirmado no excerto abaixo,

Assim sendo, ficam garantidos os direitos das pessoas com surdez nas instituições escolares em todos os níveis de ensino, que devem ofertar, obrigatoriamente, professor bilíngue ou, na impossibilidade deste, intérprete para auxiliar no ensino e aprendizagem de todas as disciplinas (OLIZAROSKI, 2013, p. 13).

Neste sentido, “cumpre reconhecer que nas últimas décadas foram muitas as conquistas na área da educação dos surdos no Brasil” (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 505). Pode-se afirmar que, no Brasil, houve um avanço notório de leis que regulamentassem o ingresso e a permanência dos alunos surdos no contexto educacional, o que também reflete no meio social, ou, como afirmado por Marques, Barroco e Silva (2013, p. 505), “o surdo brasileiro dispõe hoje de medidas legais que orientam sua educação e sua inclusão escolar e social”.

Dentre essas medidas estão as Salas de Recursos, presentes em grande parte das escolas públicas brasileiras. As Salas de Recursos fazem parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na qual os estudantes surdos possuem direito ao atendimento especializado com profissional da educação especial, além das aulas nas salas regulares. O AEE foi implementado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE de 2008 (BRASIL, 2008).

Entretanto, a reformulação do PNEE de 2008 por meio do Decreto nº 10.502/2020 que busca implementar a intitulada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” trouxe maiores discussões sobre a educação do surdo.

Para Freitas (2021), o Decreto nº 10.502/2020 aponta para uma tentativa de padronização das atividades desenvolvidas com os alunos alvos do AEE, na tentativa de “compartilhamento de boas práticas”, que segundo a autora pode revelar-se como uma “imposição e padronização da educação que não deve acontecer, uma vez que há de se considerar todo um aparato de características que vão desde a história do aluno a seu tipo de deficiência ou necessidade educacional especial” (FREITAS, 2021, p. 70).

Além disso, a autora evidencia um dos pontos nevrálgicos do PNEE de 2020, que é a inversão do foco da educação para os alunos alvos do AEE, ou seja, para esses alunos o foco não seria o processo de escolarização, mas sim o do Atendimento Especial Especializado. Nesse sentido, o atendimento nas salas de recursos poderá deixar de ser complementar/suplementar à educação regular, “quando há a possibilidade de ter classes ou escolas especiais que farão o atendimento a esses alunos de forma “completa” e segregada” (p. 71).

Em 2021, a LDBEN 9394/96 sofre uma alteração, na qual a Educação Bilíngue de surdos passa a ser uma modalidade de educação, ou seja, passa a ter um capítulo específico destinado a abordar a educação bilíngue, as exigências profissionais e mudanças no currículo, que deverá atender às especificidades do público alvo, os surdos.

Em seu capítulo V-, denominado “DA EDUCAÇÃO DE SURDOS”, artigo 60-A, a Lei descreve a educação bilíngue, a quem e como deve ser ofertada, conforme consta nesta alteração no artigo reproduzido abaixo:

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, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Conhecendo um pouco da história legal dos surdos no Brasil, é necessário agora analisar e compreender um pouco mais acerca dessas leis no contexto educacional. Porém, antes de compreender os impactos destas sobre a população surda, e também aos demais, necessita-se compreender o que é a educação bilíngue e, o que é a educação bilíngue de surdos, principalmente compreender o que se espera da educação bilíngue, conforme segue descrito a seguir.

A Educação Bilíngue

Uma grande conquista para o campo educacional, a educação bilíngue deu suporte ao contexto educacional dos surdos. Porém, a princípio, torna-se relevante compreender o que é a educação bilíngue, e como isso se dá para o surdo.

a. Princípios da Educação Bilíngue

Entende-se por bilíngue o aprendizado de pelo menos duas línguas, sendo que a primeira é a língua materna e as outras serão denominadas como as línguas adquiridas.

Educação bilíngüe envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngüe a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18)

O quadro atual é que muitas escolas ofertam o ensino da Língua Inglesa ou da Língua Espanhola, que são as mais procuradas, ou até mesmo outras línguas como parte de seus currículos como meio de atrair maior clientela e preparar seus alunos para um mercado competitivo, o que agrada a muitos pais na busca de formação para seus filhos.

Contudo, para o surdo ser bilíngue é uma regra, não uma opção, visto que sua língua materna é a Libras e, na modalidade escrita, a Língua Portuguesa. Conforme a afirmação descrita acima, as autoras Quadros e Schmiedt (2006) relatam sobre a educação bilíngue em “Idéias para ensinar português para alunos surdos”, na qual retratam uma diversificada realidade de acordo com as diferenças estaduais e municipais no Brasil, pois há estados em que o surdo tem a possibilidade de um ensino bilíngue, conforme o garantido por lei, preservando a Libras e mantendo a língua portuguesa como segunda língua.

Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.

Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução.

Há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos

o direito à educação, à comunicação e à informação (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Contudo, mesmo com diferentes contextos, o surdo depende de um amparo profissional para atingir a compreensão do conteúdo. Neste sentido, as mesmas autoras afirmam que,

Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará embuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Apesar disso, o que é visto muitas vezes é a entrada do surdo nas escolas sem amparo ou instrução da Libras, sendo que, a oferta de educação especial, através do Atendimento Educacional Especial (AEE) não é compatível com a Educação Bilíngüe de surdos, “pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo” (BRASIL, 2014, p. 6-7). Ou seja, demandando a necessidade de um olhar além da surdez como diagnóstico clínico e buscando a aceção do surdo como ser humano dependente apenas de uma língua própria respeitada. Neste sentido:

Considerado como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngüe regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngüe oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua (BRASIL, 2014, p. 7).

A partir dessas afirmações, ficam questionamentos do como deve ser a prática desse aprendizado bilíngüe, uma vez que esta é a proposta das leis de inclusão dos surdos. A seguir trataremos sobre essa prática.

b. A Prática da Educação Bilíngüe para Surdos

Assim como já descrito anteriormente, a educação para surdos deve ocorrer de maneira bilíngüe. Sua língua materna, ou social, a Libras, e sua língua escrita, a Portuguesa, assim como previsto em lei, já vistas e analisadas anteriormente.

Isso implica “que a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1)”, assim como também já descrito anteriormente, deverá ocorrer o “aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58).

Como já analisado, pelas afirmações de Quadros e Schmiedt (2006), pode-se notar que essa realidade é um tanto distante da que a lei os garante. Poucas são as instituições que garantem esse bilinguismo da forma prevista na lei, pois há muitos contextos diversificados de acordo com as variações municipais, estaduais, regionais.

Já destacado anteriormente, o próprio “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue” (BRASIL, 2014) afirma que apesar de muitos avanços na educação especial, uma implicação é que a própria (Educação Especial) não garante ensino bilíngue apropriado ao surdo, uma vez que considera o aluno apenas por sua surdez, fazendo com que o surdo necessite de um espaço especializado para o aprendizado bilíngue.

Isso nos impacta com diversas indagações já propostas por Fernandes e Moreira (2014, p. 63):

Por que, então, no caso dos surdos, secundariza-se a questão prioritária do direito à Libras como língua materna nas políticas educacionais? Por que, em todos os documentos que compõem o aparato jurídico no que tange à situação dos surdos não há uma diretriz clara e objetiva que aponte estratégias que assegurem às crianças surdas o direito de aprender Libras na infância, até os cinco anos, em escolas públicas bilíngues? Sim, é verdade que em todos esses textos o português figura como segunda língua. Mas o direito a aprender o português como L2 assegura que a primeira língua será a Libras?

As autoras, sabiamente se questionam sobre o porquê da dificuldade em manter o ensino do surdo com a Libras na infância e a Língua Portuguesa por segunda língua, sendo esse o direito garantido por lei aos surdos. Porém, “muitos poderiam ser os questionamentos que nos levariam à constatação de que é ainda incipiente o debate da política linguística para surdos no contexto da educação inclusiva” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

Infelizmente, assim como já foi afirmado por Quadros e Schmiedt (2006) e corroborado por Fernandes e Moreira (2014), os surdos têm garantido seus direitos, porém, muitos são os empecilhos para que se torne difícil que a educação bilíngue aconteça. Empecilhos estes que vão desde a falta de estrutura até as infrações da própria lei, muitas vezes pela falta de uma gestão pública que ofereça capacitação aos seus colaboradores, ou que, encubram a obrigatoriedade da lei visando menos gastos com contratações, construções de espaços apropriados, entre outros.

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à Libras como língua materna. A inexistência de espaços comunitários para sua circulação e complexificação nega à Libras seu caráter ontológico de língua com potencial para se tornar patrimônio cultural da sociedade brasileira. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66)

Assim como propõe o excerto acima, e validado por Marques, Barroco e Silva (2013) o surdo necessita se identificar com a Libras, com outros surdos, com uma comunidade linguística ao qual ele possa pertencer igualmente.

Nessa direção, entre tantas questões da prática escolar que podem ser suscitadas, destacamos que, ao estudar o conteúdo curricular próprio da Educação Infantil, não há previsão de ensino, para os alunos ouvintes, da língua brasileira de sinais (Libras), mesmo em situações de matrícula de alunos surdos usuários da Libras nas turmas de educação infantil. Assim, em nossa pesquisa indagamos o quanto o ensino da Libras poderia favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes. Justificamos que a inserção desse ensino permitiria à criança surda multiplicar o número de interlocutores, passando a ter acesso a trocas linguísticas efetivas com seus pares, enquanto para as crianças ouvintes um novo mundo pode se descortinar, dando-lhes o acesso a um universo cultural até então desconhecido, além de um trabalho corporal diferenciado do existente ensino (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013, p. 505-506).

Descortinar esse mundo ao surdo é também possibilitar avanços, direitos iguais, ou melhor, equidade, visto que eles necessitam de leis que abordem suas singularidades educacionais.

Portanto, todos os avanços podem ser comemorados sim, pois observando o histórico dos surdos, muitos foram seus ganhos, porém, ainda nos deparamos com uma triste realidade, ainda que bonitos sejam os parágrafos de nossas leis de inclusão, encontramos um cenário de exclusão e de mínimas possibilidades de ascensão do surdo no contexto educacional, o que reflete no mercado de trabalho e nos status sociais dessa comunidade. Ou seja, ainda há muito que repensar nas políticas públicas que amparam o surdo.

Considerações finais

Ao final do percurso de pesquisas e aprendizagens sobre histórico do surdo, formação de uma cultura surda e políticas públicas voltadas para a inserção do surdo na sociedade, nota-se a importância desses acontecimentos para que chegássemos ao patamar que alcançamos até então: aluno surdo, surdo no mercado de trabalho, ou seja, a visibilidade do surdo enquanto sujeito social e a reflexão sobre as suas necessidades para o enfrentamento do cotidiano preparado para o ouvinte.

Porém, apesar de ser considerada uma conquista, as políticas públicas educacionais brasileiras para o estudante surdo precisam ser reavaliadas e melhoradas, uma vez que o processo de implementação dessas políticas está aquém do desejado, pois ainda há falta de fiscalização, de conhecimento, e de concretização de algumas das políticas já existentes. Como exemplo, a falta de profissionais da área coloca a educação bilíngue de forma secundária para o surdo, contrariando a disposição da lei, que deve permitir a Libras como língua principal e a Língua Portuguesa como língua secundária.

Evidenciando os avanços, pode-se concluir que além das mãos, a formação de uma cultura surda e a implementação de políticas públicas deu ao surdo a possibilidade de ter “voz”, de se expressar socialmente, de expor suas ideias e opiniões, de poder exercer sua cidadania, de conhecer e fazer uso de seu direito de cidadão.

Porém, isso não é tudo. No contexto educacional, só se poderá ter a certeza de que as políticas públicas estão sendo eficazes quando evidenciarmos uma grande quantidade de surdos concluindo o Ensino Superior, quando estes passarão a fazer

parte do público que disputará por cargos concorridos em empresas ou mesmo em posições sociais, como a eleição de um cargo político.

Além da formação do estudante surdo para o mercado de trabalho, a escola também deverá contribuir na preparação desse indivíduo para o exercício da cidadania, de forma que tenha autonomia para conhecer e reivindicar seus direitos civis, participar de espaços coletivos e de tomadas de decisão. Diante disso, percebe-se a importância de uma educação de qualidade e que seja realmente inclusiva, contribuindo para a inserção do surdo na sociedade.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/con1988_05.10.1988/CON1988.pdf> . Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** -. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mai. 2022.

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, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de setembro de 2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: MEC/SEESP, 2014. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/406094/mod_resource/content/1/Texto%2001.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

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, Brasília, 04 de agosto de 2021. Brasília: Congresso Nacional, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CASTRO JÚNIOR, G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 11-26. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-02.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2022.

CROMACK, E. M. P. C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n.-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FREITAS, T. N. A lei 14.191/2021 e o decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. **Revista Educação Inclusiva**. V. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/665/508>>. Acesso em: 10 maio 2022.

LOPES, M. A. C; LEITE, L. P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2011, v. 17, n. 2, pp. 305-320. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200009>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517. dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9FZtpKyRm9WXDMfLyKtLL8w/?lang=pt#>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

OLIZAROSKI, I. M. H. Trajetória Histórica do Sujeito Surdo e Reflexões sobre as Políticas Públicas que Regem a Educação do Surdo no Brasil. In: XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização, 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização**, Cascavel – PR, 2013.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n.-2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, R. D.; MARTINS, E. S. de O. Surdez e alteridade: “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. **Pro-posições** [online], Campinas, 2020, v. 31, p. 1-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0167>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

STROBEL, K. L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, 13 jun. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>>. Acesso em: 14 maio 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.