

Educação como direito: a construção do lugar da pessoa surda na educação brasileira

Education as right: the construction of deaf people place in Brazilian education

La educación como derecho: la construcción del lugar de los sordos en la educación brasileña

Recebido: 16/04/2022 | Revisado: 24/04/2022 | Aceito: 01/05/2022 | Publicado: 03/05/2022

Caroline Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5055-4998>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: caroline_cardoso@hotmail.com

Kleberson Almeida de Albuquerque

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7134-5266>
Universidade do Estado do Pará, Brasil
E-mail: klebersonalbuquerque@gmail.com

Maria de Lourdes Maia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2746-7770>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: malu.maiabr18@gmail.com

Leonardo Figueiredo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-127X>
Universidade Federal do Pará, Brasil
E-mail: leof.amazonia@gmail.com

Resumo

A inserção do surdo no sistema educacional brasileiro se deu através de um processo lento, gradual e cheio de contratempos, de tal modo que mesmo existindo desde sempre, o reconhecimento dos surdos e seus direitos, assim como das pessoas com deficiência de modo geral, é uma conquista recente. Desse modo, neste ensaio objetiva-se realizar o percurso do processo de construção do espaço dos surdos na educação brasileira, a partir de um apanhado histórico internacional e nacional, situando a contribuição de importantes nomes responsáveis pela criação de instituições e dos direitos legais da comunidade surda no país. Para tanto, a metodologia adotada foi de revisão bibliográfica, além da análise conter uma natureza da investigação, se apresenta como pesquisa exploratória. Com isso, pudemos concluir que apesar dos históricos retrocessos e progressos nas conquistas dos direitos até a legislação vigente e as instituições existentes, garantem direitos à educação para comunidade surda. No entanto, os desafios não param por aí, visto que a complexidade das relações sociais, também está inserida nas múltiplas variedades de deficiências que em alguns momentos se relacionam com a pessoa surda.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Cultura surda; Linguagem Brasileira de sinais; LIBRAS.

Abstract

The insertion of the deaf people in the Brazilian educational system took place through a slow, gradual process, full of setbacks, in such a way that even though it has always existed, the recognition of the deaf and their rights, as well as people with disabilities in general, is essential, a recent achievement. In this way, this essay aims to trace the process of construction of the space for the deaf in Brazilian education, based on an international and national historical overview, placing the contribution of important names responsible for the creation of institutions and the law of the deaf community in the country. Therefore, the methodology adopted was a bibliographic review, in addition to the analysis containing a nature of the investigation, it presents itself as exploratory research. With that, we were able to conclude that despite the historical setbacks and progress in the achievements of the law until of the current legislation and existing institutions, they guarantee law to education for the deaf community. However, the challenges don't stop there, since the complexity of social relationships is also embedded in the multiple varieties of disabilities that sometimes relate to the deaf people.

Keywords: Education; Teaching; Deaf culture; Brazilian sign language; LIBRAS.

Resumen

La inserción de los sordos en el sistema educativo brasileño se llevó a cabo a través de un proceso lento, gradual, lleno de contratiempos, de tal manera que, aunque existió siempre, el reconocimiento de los sordos y sus derechos, así como de las personas con discapacidad en general, es una conquista reciente. De esta manera, este ensayo tiene como objetivo rastrear el proceso de construcción del espacio para sordos en la educación brasileña, a partir de un recorrido histórico nacional e internacional, colocando la contribución de importantes nombres responsables por la creación de

instituciones y los bienes jurídicos de la comunidad sorda en el país. Por lo tanto, la metodología adoptada fue una revisión bibliográfica, además del análisis que contiene una naturaleza de la investigación, se presenta como una investigación exploratoria. Con esto, pudimos concluir que a pesar de los retrocesos históricos y avances en los logros de los derechos hasta la legislación vigente y las instituciones existentes, garantizan los derechos a la educación de la comunidad sorda. Sin embargo, los desafíos no terminan ahí, ya que la complejidad de las relaciones sociales también está incrustada en las múltiples variedades de discapacidades que a veces se relacionan con la persona sorda.

Palabras clave: Educación; Enseñanza; Cultura sorda; Lengua de señas brasileña; LIBRAS.

1. Considerações Iniciais

Para entendemos a origem da língua de sinais é importante destacar que os surdos estão presentes em todas as sociedades durante toda a história humana. Juliana Costa (2010) explica que os surdos eram vistos como não humanos, isso porque desde o período antes de cristo os surdos tinham o direito à vida, mas não a educação. Segundo a autora, o surdo não era visto como humano e sua posição de sujeito na sociedade era invalidada, pois apesar de terem o direito à vida, eram vistos como seres incapazes de desenvolvimento intelectual e moral. Com o passar do tempo, a surdez foi comparada a loucura e, por não conseguir se expressar oralmente, os surdos foram socialmente excluídos até o século XV.

Os surdos só passaram a ser humanizados quando surgiram as primeiras formas de inclusão no processo educacional. Primeiro, educando-os com métodos de associação de figuras desenhadas, a datilologia; a escrita e até mesmo a oralidade. Surgiu o “método francês” conhecido como abordagem gestualista do francês Charles L’Epée denominada como “sinais metódicos”. Esse método foi derivado, segundo Lacerda (1998), do estudo de grupos de surdos que não detinham condições financeiras para contratarem professores que lhes proporcionassem a educação oral através dos métodos existentes e desenvolveram a língua de sinais para poderem se comunicar. Portanto, a língua de sinais passou a ser vista como uma língua natural e completa da comunidade surda, pois ela é eficaz e adquirida de forma rápida e natural pelos surdos (Bouvet, 1990).

Com isso, percebe-se que não existe uma origem certa da língua de sinais, mas passou a ser utilizada na educação a partir da abordagem desenvolvida pelo francês L’Epée que culminou no surgimento da primeira escola pública de surdos. A língua de sinais é, todavia, mais do que simples gestos, sendo um meio de comunicação complexa, completa e expressiva carregada de significados na vida social, política e cultural do local em que vive, pois possibilita a troca de informações, de ideias, veicula discursos, expressa subjetividades e, também, identidades.

Neste sentido, percebe-se que a construção de uma ideia sobre surdes ou até mesmo a compreensão mais ampla sobre a cultura surda não foi construída de uma hora para outra. Houve um longo processo a ser percorrido. Desse modo, neste ensaio nos propomos fazer este percurso histórico, observando como foi construído o lugar da cultura surda na educação brasileira.

2. Metodologia

Para tanto, adotamos uma pesquisa bibliográfica, que segundo Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi (1992), apresenta sua relevância no processo analítico dos dados coletados, por meio de fontes secundárias, visto que é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. No presente escrito, fizemos uso de produções acadêmicas que apresentam uma construção histórica sobre presença da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil, discutindo posteriormente a compreensão e difusão da cultura surda no território nacional.

Neste sentido, a natureza da investigação se apresenta como pesquisa exploratória, identificando as discussões já existentes sobre problemas específicos, tendo em vista o aprofundamento na temática que será investigada, a fim de produzir mais conhecimentos úteis para pesquisas futuras (Prodanov & Freitas, 2013). Para tanto, percorremos um trajeto discursivo dialético e dialógico sobre os apontamentos encontrados.

3. Breve História da Cultura Surda

O processo de inserção do surdo no sistema educacional foi lento, gradual e cheia de contratempos. Na idade média, Juliana Costa (2010) explica que os surdos foram enviados aos mosteiros onde os monges utilizavam sinais para se comunicarem silenciosamente, o que sugere que o movimento monástico seria uma das contribuições da origem da língua de sinais. A partir do século XVI, o surdo começou a ser introduzido no processo educacional através de aulas particulares e depois com a criação de instituições de ensino educacionais, resultando na humanização do surdo na posição-sujeito que outrora era-lhes negada.

Juliana Costa (2010) ressalta que o método de associação de figuras desenhadas de Girolamo Cardano, em 1579, tinha como objetivo dar ao surdo a possibilidade de elaborar conceitos. Além disso, na mesma época surgiu o primeiro professor de surdos, o monge Pedro Ponce de Leon, que educava os filhos de nobres, trabalhando através da datilografia, escrita e oralização, a partir de instrumentalização de diferentes técnicas. Lacerda (1998) expõe que eles desenvolviam e fortaleciam habilidades, tais como a leitura labial e a articulação das palavras. Essa educação particular visibilizava a desigualdade socioeconômica existentes, pois privilegiava e possibilitava que apenas os filhos de nobres e influenciadores adquirissem a manutenção dos direitos legais provenientes da posição de sujeito social.

Juan Pablo Bonet (1573-1633), padre e educador espanhol, publicou, em 1620, um livro sobre método de ensino aos Surdos denominado *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar a Hablar lós mudos* (Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos), no qual defendia que o Surdo não deveria ser considerado como um ser incapaz de falar e de refletir, mas sim com capacidade de aprender as línguas e as ciências (Fernandes, 2011). Porém, com certa incoerência Bonet focou muito na fala, apesar de ter publicado o abecedário utilizando as mãos, a linguagem com as mãos seria apenas um recurso para que o indivíduo pudesse falar.

Já John Bulwer (1606-1656), médico britânico, se dedicou aos estudos das expressões artísticas como subsidiárias do orador, escreveu um tratado em 1644 sobre a linguagem manual (quirolgia) e em 1648 publicou outra obra, intitulada *Philocophus, o amigo del sordomudo*, inspirada em algumas pessoas surdas. (Padden & Humpries, 1996; Ghirardi, 1999; Carvalho, 2007). Ademais, foi o primeiro médico a desenvolver um método de comunicação entre ouvinte e surdos e acreditava que a língua de sinais deveria ganhar um lugar de destaque na educação dos surdos.

Para além desses autores, na Suíça, o médico Johann Conrad Amman (1669-1724) escreveu em 1692 o livro *Surdus loquens* (O homem surdo e falante), no qual tratou da patologia da linguagem, escrevendo pela primeira vez sobre a voz e a diferença entre ela e a respiração. Ele, então, descreveu a natureza da produção dos sons da fala e concluiu seu livro estabelecendo um programa educacional para ensinar o surdo a falar. Seu trabalho teve grande repercussão, dando eco à filosofia oral. (Perello & Tortosa, 1978; Padden & Humpries, 1996; Rabelo, 2001).

Posteriormente, em 1775, foi criada a primeira escola pública de surdos, denominada “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”. A escola baseava-se no “método francês” conhecida como abordagem gestualista do francês Charles L’Epée denominada como “sinais metódicos”. Esse método foi derivado, segundo Lacerda (1998), do estudo de grupos de surdos que não detinham condições financeiras para contratar professores que lhes proporcionassem a educação oral através dos métodos existentes e desenvolveram a língua de sinais para poder se comunicar. Concomitantemente, em diversos países discutiam sobre a educação baseada no “método Alemão” de Heinicke, que tinha como base o oralismo, no VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana, no I Congresso Internacional Sobre a Instrução de Surdos e o I Congresso de Professores Italianos de Surdos. Além disso, em 1880, o II Congresso Internacional, em Milão, com apenas um professor surdo entre mais de 100 congressistas, declarou o método da oralização ideal, oficial e definitivo (Costa, 2010).

Nesse campo de disputa entre os métodos orais e gestuais, prevaleceu durante muito tempo a oralização e como forma de suprimir os “sinais metódicos”, Juliana Costa (2010) relata que os estudantes surdos foram obrigados a sentar em cima das

suas próprias mãos e os vidros das portas da sala de aula eram retirados como forma de proibir a língua de sinais que estava sendo construída com o argumento de que “o surdo que gesticula é aquele que não se encaixa aos padrões que o levarão a ser educado. O surdo que não gesticula é aceito pelos ouvintes que o rodeiam e, conseqüentemente, por outros surdos” (Costa, 2010, p. 26).

A hegemonia social, educacional e política dos ouvintes silenciava os surdos, pois tornava pequena, ou nula, sua participação nas decisões que os impactariam diretamente. Após a decisão do Congresso de Milão os “sinais metódicos” de L’Épée, foi praticamente banido do meio educacional em quase todos os continentes.

Lacerda (1998) explica que com a implementação do “método alemão” durante o processo educacional que se seguiu o resultado foi um atraso de desenvolvimento global, onde os estudantes surdos eram tardios e/ou parcialmente alfabetizados quando se comparado a aprendizagem apresentada pelos ouvintes, o que ocasionou uma série de críticas por parte dos estudiosos estadunidenses sobre o pouco desenvolvimento intelectual apresentado por esse método

O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso de palavras limitado [...]. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança (Lacerda, 1998, p. 6).

Dito isso, e sabendo da coibição dos oralistas quanto ao desenvolvimento de uma língua de sinais, Lacerda (1998) ressaltou que era impossível encontrar uma escola, ou instituição, que não desenvolvia uma comunicação própria através dos sinais de forma clandestina baseada, sobretudo, nos escritos de L’Épée. A partir da década de 60, ferveu estudos na área que desencadearam o surgimento de novas propostas pedagógicas-educacionais em relação a educação dos surdos, tais como a “comunicação total” e, posteriormente, a “educação bilíngüe” que buscaram oferecer melhores formas de desenvolvimento cognitivo-lingüístico que equivalesse ao de uma criança ouvinte.

4. A Construção do Lugar da Cultura Surda na Educação Brasileira

No Brasil, as transformações na história dos surdos tiveram início em 1855, quando o imperador Dom Pedro II trouxe um professor francês, Ernest Huet, surdo e partidário de de L’Épée, para iniciar um trabalho de educação com os surdos (Goldfeld, 1997, 2003; Quadros & Perlin, 2007; Strobel, 2008). Assim como exposto anteriormente, este processo na educação nacional não se deu de forma imediata e linear, pelo contrário, se apresentou com uma construção gradativa, fruto de muitas discussões e mobilizações sociais.

Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). A partir de então, os indivíduos surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação, propiciando assim o surgimento da Libras (Goldfeld, 1997; Soares, 1999). Contudo, em 1911, o INES, seguindo uma tendência mundial, adotou a filosofia oralista. Somente no final dos anos de 1970 é que chegou ao Brasil a filosofia da comunicação total e, na década seguinte, teve início o bilingüismo (Goldfeld, 2003; Soares, 1999).

Nesse sentido, através de sua iniciativa, Huet obteve a receptividade e o comprometimento de receber o auxílio do Imperador D. Pedro II. O instituto foi e ainda é uma forte presença na educação dos surdos brasileiros, referência histórica e atual para muitas ações políticas em favor do surdo e da defesa do uso e disseminação de sua língua.

Existem confusões quanto a língua do surdo e, compreender a história da surdez significa compreender a necessidade de comunicação dos surdos. Um surdo que vivesse em 1931, no Brasil, poderia ser mandado para uma instituição de ensino que lidava com surdos. Este surdo não falaria português ou a linguagem de sinais (à época ainda não era considerada língua) seria cobaia, como apontou o médico Armando na função de diretor do INES, no ano de 1931:

Encontrei estas crianças em completa promiscuidade. Não possuem fichas individuais. Não passaram por nenhum exame médico. Não foram submetidas a nenhum teste. De algumas, nem se conhece a origem. Nem se sabe como se chamam [...] aí está uma coisa perturbadora; uma criança sem nome, sem indicações sobre sua vida [...] e surda muda [...] não se pode haver mais completo mistério que um destino assim. Trecho da crônica de Cecília Meireles, de 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931 (Costa, 2010, p.55).

Segundo Strobel (2008), o professor surdo Ernest Huet, teve enormes dificuldades para lecionar no INES, pois as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico. Ele tinha poucos alunos, muito diferente do professor Laurent Clerc, surdo, que foi aos Estados Unidos e que fazia o mesmo trabalho em uma escola para surdos, assim como Ernest.

Strobel (2008) aponta que por motivos pessoais, o pedagogo pioneiro da educação de surdos no Brasil, Ernest Huet, após cinco anos na direção do Instituto, afastou-se dos seus trabalhos e viajou para o México em 1861, deixando que diretores ouvintes assumissem a direção do Instituto. É possível perceber que a partir dos anos 1970, a insatisfação com o método oralista deu origem ao estudo de novas técnicas pedagógicas e ganhou força uma tendência conhecida como comunicação total. Segundo Ciccone, “a filosofia da comunicação total possui uma maneira de entender o surdo e não procurar considerá-lo como portador de uma patologia. Ao contrário, a comunicação total procura ver o surdo como uma pessoa comum com características específicas” (1990, p. 61).

Essa proposta caracterizou-se basicamente pela aceitação de diversos comunicativos com o objetivo de promover a comunicação. Para alguns autores, como Brito e Ferreira (1993), a comunicação total elimina o reconhecimento das línguas de sinais, porque artificializaria a comunicação e se perderia de vista as implicações sociais da surdez, levando, assim, a língua de sinais a um mero papel de auxílio no ensino da fala. Somente a partir de discussões dessa natureza, surge uma metodologia que reconhece a língua de sinais em sua totalidade e importância, o bilinguismo. Percebemos, então, que “o objetivo da educação bilíngue é o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança surda, de forma que ela possa conviver harmoniosamente com os ouvintes, tendo acesso às duas línguas, a de sinais e a oral, da comunidade em que se encontra” (Lacerda, 2000, p. 49).

Ademais, em 1960, aproximadamente, nos Estados Unidos a língua de sinais começou a ser compreendida em seu aspecto linguístico como “língua”, havendo a elaboração do primeiro dicionário da Língua Americana de Sinais, que passa a nortear a linguística de sinais. Para William Stokoe (1978), a língua de sinais estruturou-se com base nas interações e no convívio social dos surdos, tornando-se menos icônica e mais simbólica, pois cada gesto associou-se a uma representação e, conseqüentemente, organizando a gramática dos sinais.

Vale observar a existência da diferença entre língua de sinais e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), já que a língua de sinais corresponde a língua de sinais de forma geral, pois cada país detém sua própria língua de sinais. Já a LIBRAS corresponde a língua de sinais do Brasil, também contendo variações regionais e de estado para estado. Dito isso, vale ressaltar, como explica Kathryn Marie Harrison (2011), que não existe uma língua de sinais universal, uma vez que em cada país existe diferente língua e manifestações culturais. A língua de sinais é tão diversificada quanto a língua oral, pois são geradas dentro da cultura de cada país pelas comunidades de surdos e se diferenciam entre si. A LIBRAS é reconhecida através da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, proporcionando novos horizontes sobre a educação de surdos e a garantia de direitos, bem como a força que sua cultura passou a ter no meio social, de acordo com o Capítulo II, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas

da LIBRAS, e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua (Brito, 1998).

Dessa maneira, a língua de sinais se torna diversificada. Além disso, a LIBRAS possui uma estrutura gramatical própria com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais. Sua gramática não é uma adaptação da gramática da língua portuguesa. Têm-se níveis linguísticos que também fazem parte da língua de sinais que são: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática.

Assim como cada idioma e língua própria de uma determinada sociedade é construída formando e sendo formado por sua cultura, a cultura surda apresenta a diversidade cultural na sua formação de sua língua, pois os brasileiros surdos, mesmo sendo reconhecidos como brasileiros, também possuem a subjetividade da cultura surda, relacionada a um grupo social que se comunica e se expressa de forma diferente da apresentada na língua portuguesa, e ainda não há uniformidade na própria LIBRAS, uma vez que as regionalidades também se manifestam com diferenciações, variando de região para região, assemelhando-se aos sotaques e expressões próprias de cada região.

Da mesma forma, Gesser (2009) defende que diante da complexidade da cultura surda, a LIBRAS não deve ser diminuída a um alfabeto, ou conjunto de gestos, muito pelo contrário, ela utiliza-se de diversos recursos. Assim como a língua portuguesa faz uso do alfabeto e todas as suas regras e normas gramaticais, a LIBRAS também faz uso destes recursos.

Almeida (2013) aponta que pensar na impossibilidade de expressar conceitos abstratos na língua de sinais é um grande equívoco cometido pelas pessoas que tem sua gênese na ideia de que a língua de sinais não passa de gestos feitos com as mãos. No entanto, os sinais podem expressar sentimentos, emoções e diversos outros significados. Gesser (2009) aponta para a importância de desmitificação da língua ao defender que os gestos são considerados traços paralinguísticos ou extralinguísticos das línguas orais. Desta forma, faz-se necessário, então, se desvincular desta ideia, e entender que as línguas de sinais, não são gestos ou mímicas, pois as pessoas que se comunicam através das línguas de sinais podem expressar sentimentos, emoções e quaisquer ideias e conceitos abstratos.

Percebe-se, então, que a LIBRAS não se apresenta como uma unidade e que constitui uma variação linguística, cuja diversos fatores importantes devem ser levados em consideração; a saber: a cultura, os aspectos históricos, socioeconômicos, as regiões, entre outros. Todos esses fatores estão ligados diretamente na maneira em que a pessoa se expressa. A variação linguística deve ser objeto e objetivo do ensino de língua.

Uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que humilhar ou condenar uma variedade linguística equivale a humilhar e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes ou menos inteligentes.

É preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes. Também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados (Bago, 2013)

Em suma, a Língua Brasileira de Sinais deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Em 2011, foi estabelecido o Decreto Nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, objetivando a inclusão de pessoas com deficiência por meio da integração de políticas e programas que visem a garantia de direitos equitativos, a fim do pleno desenvolvimento da cidadania, executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios e com a participação da sociedade. Com isso, foram estabelecidas diretrizes que versam sobre a garantia de um sistema educacional inclusivo. Para a ampla divulgação deste decreto, foram criadas cartilhas intituladas “viver sem limite” – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, organizado em 4 capítulos; Acesso à educação, Inclusão social, Acessibilidade e Atenção à saúde, voltados a apresentar políticas e programas que visam garantir os direitos de pessoas com deficiência (Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi instituída em 2015, pela lei de Nº 13.146, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1). Tendo concordância com 5º artigo da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), estabelece em Artigo 27 que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 1).

Todavia, a Libras deverá ser apresentada na educação básica apenas como primeira língua (L1), a fim de que a segunda língua (L2) seja a escrita da língua portuguesa, seja em escolas de pessoas surdas ou em classes inclusivas. Também, por meio desta lei foi estabelecido a formação de professores surdos para o atendimento especial de pessoas surdas, assim como a capacitação de interpretes ouvintes e tradutores de Libras.

Com o avanço das normativas legais supracitadas, a cultura surda teve maior divulgação no Brasil, pois a partir daí foram criados cursos de Letras-Libras e pedagogia bilíngue, formando profissionais para tender a educação básica e o ensino superior. Assim, Mendes (2018) levanta o questionamento sobre a educação de surdos no Brasil através de seus aspectos legais. Ele questiona, mais especificamente, a ideia de que a pessoa surda está apta a ser docente de Libras pelo simples fato de ser surda, fazendo comparação com a afirmação de que todas as pessoas que falam inglês podem lecionar este idioma.

Silva e Favorito (2018) levantam reflexões sobre o Estatuto das Línguas nos contextos Bi-multilíngues de Educação para Surdos no Brasil, apontando que se apresenta um período de transição, novos paradigmas que tem se construído na atualidade, onde a diferença está presente em políticas públicas e falas de educadores. No entanto, não surte efeito necessário para romper com as desigualdades e exclusões sociais, onde a cultura surda acaba sendo estigmatizada como cultura de minoria. Passaram a partilhar desta inquietação, Souza e Lustosa (2019), quando identificaram que língua de sinais tem sido marginalizada, não sendo dado a real importância da historicidade que cultura surda carrega consigo. A margem em que a Libras é lançada e estigmatizada como uma língua de “travessia, ou seja, para ajudar o surdo a percorrer a estrada em busca de conhecimento, mas não deveria permanecer a seu lado no momento da chegada ao lugar almejado, seja em sua vida acadêmica, seja em sua vida pessoal” (Silva & Favorito, 2018, p. 152).

De sorte que, Kraemer et al. (2020) fazem crítica ao neoliberalismo, pois o enxergam como redutor de toda subjetividade existente nas diferenças a lógica do capital, tendo este valor mais elevado do que a própria vida humana. Desta forma, as políticas de inclusão não devem ser reféns da corrente neoliberal, visto que mesmo não sendo a solução para a exclusão de alunos com deficiências da vida escolar, elas abrem possibilidades para que enriqueçam todo o processo formativo coletivo, a fim de que seja possível a inclusão ou integralização das diferenças ao todo, ao invés de serem marginalizadas, como por muito o fizeram.

Há também, dentro de toda essa discussão, uma contestação da transferência de docentes das escolas de surdos para as universidades, apontando este como o motivo da escassez de profissionais surdos nas escolas. Alegam que a escola de surdos por ser referência para a comunidade surda não deveria ficar em segundo plano, reivindicando a presença de profissionais surdos atuando com seus pares, a fim de que esses possam ter representatividade em seu espaço comum. Apontam, ainda, a formação de professores para uma educação bilíngue como um grande desafio dos nossos dias, porém vê que as necessidades reivindicadas da comunidade surda “instituem um viés inclusivo para a produção de um processo educacional bilíngue” (Kraemer et al., 2020, p. 15).

A pesquisadora Cleide Emília Faye Pedrosa (2019) ao levantar o debate sobre a exclusão e inclusão da educação de surdos no Brasil afirma que

a igualdade social, ou melhor, a equidade entre os cidadãos deveria ser uma busca de todas as sociedades, não só uma busca, mas uma meta, um compromisso. Contudo, esta situação não é tão pacífica como deveria ser. Os grupos vulneráveis, quase sempre invisíveis, precisam lutar por e conquistar seus direitos, fazendo sua voz polemizar com a voz já estabelecida dos que detêm o poder; seja o poder-autoridade, aquele que se refere ao modelo que orienta a socialização dos membros de uma coletividade, e tem por base as regras por eles adotadas ou o poder-influência que se refere à relação social em que há o estabelecimento, a negociação e a garantia dos compromissos entre os diferentes grupos (Pedrosa, 2019, p. 142).

Sendo assim, o anseio por políticas públicas que visem a participação de todos no processo de construção da cidadania, deve ser uma busca coletiva, não apenas da comunidade surda, mas também de toda a sociedade, pois assim as divergências e conflitos existentes na diferença possibilitariam espaços para o diálogo, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde as vozes das pessoas surdas são colocadas em pauta na elaboração das políticas públicas.

Assim também, as pesquisadoras Margarida Maria Pimentel Souza e Francisca Geny Lustosa (2019) consideram que uma proposta de pedagogia visual, levando em consideração os caminhos e concepções que marcam a educação de surdos no Brasil, esteja demarcando que as políticas existentes possuem uma perspectiva ainda monolítica, deixando da língua de sinais a margem, como outra, inferior, como se acarretasse prejuízo à ideia de homogeneizar a nação para formação de uma identificação cultural única, utilizando de forma figurada a história bíblica da torre de babel para ilustrar a oposição que é criada a diversidade, impondo o conflito como algo que deve ser evitado a todo custo. No entanto, compreende-se que dentro da democracia, há espaço para as diferenças, mas não para a desigualdade.

Desta forma, faz-se necessário propor um fim a utopia da uniformidade linguística e cultural que a ideia de nação carrega consigo, pois o monolíngüístico dificulta a aceitação de outras línguas em seu ambiente, pois abre mais espaço para as línguas hegemônicas, deixando as demais destinadas ao esquecimento e clandestinidade (Silva & Favorito, 2018). Um espaço, onde o diferente é aceitável e que o conflito possibilita a construção do novo, pode ser um lugar favorável a aprendizagem. Sendo assim,

a hibridação e a influência mútua, características de línguas em contato e circulantes nos espaços sociais e educacionais não deveriam ser consideradas algo a ser evitado. Ao contrário, olhar esses contextos bi/multilíngues e sociolinguisticamente complexos numa perspectiva heteroglóssica poderia contribuir para práticas mais democráticas desengessadas e menos polarizadas, seja do ponto de vista das relações de poder, seja do ponto de vista de projetos educativos bilíngues em que coexistem línguas desigualmente valorizadas (Silva & Favorito, 2018, p. 161).

O espaço para o diferente abre caminhos para a efetivação da democracia, onde a participação não limita os indivíduos por capacidades. Corroborando com esta ideia, Souza e Lustosa (2019) afirmam que “a educação em um processo democrático apresenta geralmente mais de um caminho, bem como seus fazeres específicos” (p. 34). Sendo assim, a

valorização da diversidade na educação, propiciaria a inserção da cultura surda, levando em consideração a complexidade linguística nela empregada, aproximando aqueles que estavam a margem do sistema educacional, de uma participação ativa com os demais sujeitos implicados neste processo.

Uma das últimas conquistas da comunidade surda no Brasil foi proposta pela lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, que incluiu o inciso XIV no 3º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que o “respeito a diversidade humana, linguística cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” passa a ser um princípio da educação nacional. Além disso, esta alteração incluiu o Capítulo V-A, referente educação bilingue de surdos, oferecida em LIBRAS, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilingues de surdos.

Apesar desta inclusão não impossibilitar, como aponta seu 3º parágrafo, a matrícula do estudante surdo em escolas regulares, suscita novas questões, como podemos ver em José Carlos Guimarães Junior et al (2022, p. 11) ao apontar que “de um lado existe legislações que defendem a inclusão de surdos e demais alunos (deficientes intelectuais, deficientes visuais, etc.) em condição especial, por outro há as lacunas presentes nas escolas, o que torna o acolhimento destes alunos algo carente de melhorias”.

Uma das lacunas presentes nas escolas bilingues, é apontada por Simone Cavalcante Moda (2017), que chama a atenção para a importância das escolas comecem a refletir sobre a forma que os conteúdos são ensinados aos surdos, posto que eles possuem uma interpretação viso-espacial da realidade. Eduarda Monteiro de Souza, Carla Beatriz Valentini e Cristina Maria Pescador (2022) apontam a importância em trazer materiais, como: textos, imagens, vídeos, entre outros, utilizando métodos visuais, e que estes materiais busquem a curiosidade dos alunos, podendo dessa forma, o aprendizado da segunda língua, e inclusive dos demais conteúdos escolares, ser construído de forma significativa.

5. Considerações Finais

Dado o exposto, percebe-se que as trocas existentes na prática educativa, estão para além de metodologias, mas compreendem um posicionamento político e social ao defender a inclusão como parte indispensável de uma sociedade realmente democrática. No entanto, os desafios não param por aí, visto que a complexidade das relações sociais, também está inserida nas múltiplas variedades de deficiências que em alguns momentos se relacionam com a pessoa surda. Como apontado, por Silva & Cardoso (2021), é urgente considerar a efetividade da inclusão na educação brasileira, em termos não apenas de receber esses alunos, mas também de oferecer, estrutura, e todo o suporte necessário para que diversidade não seja um discurso vazio dentro do campo educacional, mas que possibilite o desenvolvimento pleno de todos os alunos em todas as suas complexidades.

Neste sentido, o profissional de educação possui a necessidade de compreender como incluir alunos com especificidades, como a associação da paralisia cerebral com a surdez, ou aquele aluno que além de surdo também possui cegueira, autismo, entre outras. Neste campo, se encontra paradigmas atuais que ainda estão em construção, precisando como em todos os demais da participação ativa não somente da comunidade científica ou surda, mas da sociedade como todo. Diante disto, compreende-se também a necessidade de pesquisas futuras se debruçem sobre tais apontamentos complexos, que relacionem múltiplas especificidades da educação para pessoas surdas, visto que o cenário da educação brasileira apresenta constantes mudanças, carecendo assim de pesquisas que aprofundem discussões sobre a efetivação das políticas educacionais que propõe a inclusão de pessoas surdas no contexto escolar nacional.

Referências

- Almeida, W. G. (2009). Introdução à língua brasileira de sinais – Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2AVELAR, Thaís Fleury. *A Questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do Curso de Letras-Libras da UFSC. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução*. Florianópolis
- Bagno, M. (2013). *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. Parábola Editorial.
- Bouvet, D. (1990). *The path to language: Bilingual education for children*. Filadélfia: *Multilingual Matters*,
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: *Presidente da República*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: *Presidência da República*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: *Presidência da República*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: *Presidência da República*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Brasília: *Presidência da República*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Brasília: *Presidência da República*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Presidência da República*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Brito, L. F. & Ferreira, L. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: *Babel Editora*.
- Brito, L. F. (1998). Língua Brasileira de Sinais - Libras. In: _____ et al. (Org.). *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental/vol.III: Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: *MEC/SEESP*.
- Carvalho, P.; V. (2007). *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: *Surd'Universo*.
- Ciccone, M. (1990). *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: *Cultura Médica*.
- Costa, J. P. B. (2010). *A educação de surdos ontem e hoje: posição, sujeito e identidade*. Campinas: *Mercado das Letras*.
- Fernandes, S. (2011). *Educação de surdos*. 2 ed. Curitiba: *Ibepex*.
- Gesser, A. (2009). *LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: *Parábola Editorial*.
- Ghirardi, M. I. G. (1999). *Representações da deficiência e práticas de reabilitação: uma análise do discurso técnico*. São Paulo: [s.n.].
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: *Plexus*.
- Goldfeld, M. (2003). Surdez. In: Goldfeld, M. *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: *Guanabara Koogan*.
- Guimaraes Junior, J. C. ., Silva, E. F. ., Marques, J. A. ., Paula , W. S. de ., Ribeiro , V. F. ., Francioni, W. V. ., & Braga, F. C. . (2022). *Bilingual education for the deaf in Brazil in the context of basic education: a bibliometric study based on stricto sensu research (2017 – 2021)*. Research, Society and Development, 11(3), e30111326720. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26720>.
- Harrison, K. M. P. (2011) Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. In: Harrison, K. M. P. ; Lacerda, C. B. F. ; Lodi, Ana Claudia B. ; Goes, A. M. ; Kotaki, C. S. ; Caetano, J. F. ; Santos, L. F. ; Campos, M. L. I. L. & Moura, M. C. . *Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução*. São Carlos: *UFSCar*.
- Kraemer, G. M.; Lopes, L. B.; & Zilio, V. M. (2020). *Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue*. *Revista educação especial*. Santa Maria, RS. Vol. 33, 17 f. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X40063>.
- Lacerda, C. (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. *Caderno CEDES*, vol. 19, n 46, *Campinas Sept*.
- Lakatos, E. M.; & Marconi, M. A. (1992). *Procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas*.
- Mendes, L. (2017). *Só ser surdo basta? A educação de surdos no Brasil através dos aspectos legais*. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 6, n. 2.
- Moda, S. C. (2017). *O ensino da ciência e a experiência visual do surdo: o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conceitos científicos*. *Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Amazonas*, Amazonas, AM, Brasil. <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2477>.
- Padden, C. & Humpries, T. (1996). *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: *Harvard University*.
- Pedrosa, C. (2019). *Entre a inclusão e a exclusão: caminhos da educação de surdos no Brasil*. Muiraquitã: *Revista De Letras E Humanidades*, v. 7, n. 2.
- Perello, J. & Tortosa, F. (1978). *Sordomudez*. Barcelona: *Científico-Médica*.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale,

Quadros, R. M. & Perlin, G. T. T. (Org.). (2007). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul.

Rabelo, A. S. (2001). *A construção da escrita pelo surdo*. Goiânia: Editora da UCG.

Silva, E. G. N. da ., & Cardoso, C. de N. A. . (2021). *The importance of using assistive technology in the education of the deaf*. *Research, Society and Development*, 10(3), e28410313153. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13153>.

Silva, I. R. & Favorito, W. (2018). *Reflexões sobre o Estatuto das Línguas nos Contextos Bi-multilíngues de Educação para Surdos no Brasil*. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 10-5935/1981-4755.20180030.

Soares, M. A. L. (1999). *A educação dos surdos no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf.

Souza, E. M. de; Valentini, C. B., & Pescador, C. M. (2022). *Bilingual education of the Deaf: a view at reading and writing from an RSL*. *Research, Society and Development*, 11(6), e29611629237. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29237>.

Souza, M. M. P. & Lustosa, F. G. (2019). *Por uma Pedagogia visual: caminhos e concepções que marca(ra)m a educação de surdos no Brasil*. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, v. 4, n. 11, p. 27-46, maio/ago.

Stokoe, W. (1978). *Sign language struture. Edição revisada*. Silver Spring: Listok Press.

Ströbel, K. L. (2007). *História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, p.18 – 38.

Ströbel, K. L. (2008). *Surdos: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.