



ISSN: 2230-9926

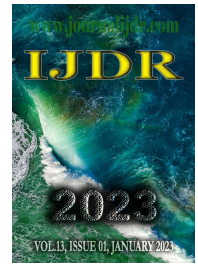
Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 13, Issue, 01, pp. 61465-61470, January, 2023

<https://doi.org/10.37118/ijdr.26203.01.2023>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

OLHARES SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

*Lucia Aparecida da Costa Moura e Dayanna Pereira dos Santos

Instituto Federal de Goiás (IFG)- Câmpus Anápolis. Goiânia –Brasil

ARTICLE INFO

Article History:

Received 06th November, 2022

Received in revised form

27th November, 2022

Accepted 09th December, 2022

Published online 27th January, 2023

KeyWords:

Educação bilíngue; Surdos;
História cultural,
Políticas públicas.

*Corresponding author:

Lucia Aparecida da Costa Moura

ABSTRACT

O presente artigo tem por objetivo refletir, no campo teórico, acerca das transformações históricas sobre os povos surdos, sobretudo sua repercussão e implicação no sistema educacional para surdos no Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter bibliográfico, caracterizado, em relação aos objetivos, como exploratório e descritivo. As reflexões apontam que as discussões, pesquisas, concepções e legislações sobre a educação de surdos no Brasil tiveram seu despertar para a emancipação cultural, na década de 1990, por meio das lutas e conquistas dos povos. Portanto, considera-se a necessidade de as políticas educacionais estarem vinculadas ao respeito à diferença cultural dos surdos, considerando a língua de sinais como uma manifestação que marca essa diferença linguístico-cultural, conforme proposta na nova modalidade de educação bilíngue de surdos.

Copyright©2023, Lucia Aparecida da Costa Moura e Dayanna Pereira dos Santos. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Lucia Aparecida da Costa Moura e Dayanna Pereira dos Santos. 2023. "Olhares sobre os limites e possibilidades da educação de surdos no brasil: análise de políticas públicas para a educação bilíngue", *International Journal of Development Research*, 13, (01), 61465-61470.

INTRODUCTION

Algumas imbricações sobre o movimento histórico dos povos surdos são consideradas, uma vez que a história desses povos é balizada por um movimento dicotômico em que de um lado se encontra a história ouvintista e de outro a história cultural dos povos surdos, que considera a luta da comunidade surda pela igualdade e respeito de sua cultura, especialmente por direitos nos campos linguístico, educacional, econômico e social (PERLIN, 2003). No final do século XVIII, período denominado por Strobel (2009) de Isolamento Cultural, as instituições passaram a proibir qualquer tipo de manifestação viso-gestual. Assim, a língua de sinais foi silenciada e orientada por ouvintes, marcada pela ruptura da educação de surdos, pós-congresso de Milão (1880), tomado por representantes ouvintes, em sua maioria, de diversos países que deliberaram sobre o rumo da educação de surdos. O impacto mais determinante, nesse congresso, foi a proibição da língua de sinais, sendo os surdos mundialmente obrigados a utilizar o método oral ao invés da língua de sinais, o que acarretou um atraso linguístico, cognitivo e social para os povos surdos. Destarte, a fase intitulada por Strobel (2009) de Despertar Cultural inicia-se em 1960, representada por um marco significativo para a educação de surdos, sobretudo para os estudos das línguas de sinais, as quais foram absorvidas no período de isolamento há mais de um século pela imposição ouvintista. No entanto, com a insatisfação dos resultados obtidos com o método oralista de ensino para surdos,

fez-se necessário repensar a educação, na perspectiva da língua de sinais, como forma de comunicação e expressão natural própria dos sujeitos surdos. A partir dessa breve introdução caracterizada pelos períodos históricos dos povos surdos, Strobel (2009, p. 32) narra que essa história é balizada por diferentes percepções, sobretudo aquelas vinculadas às seguintes vertentes históricas: "i) historicismo, ii) história crítica e iii) história cultural", e por representações sociais dos sujeitos surdos sob o ouvintismo, tomadas como conjugado de práticas e discursos normalizadores, no qual prevalecem a hegemonia e as relações de poder da comunidade ouvinte. Ouvintismo "[...] é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte". (SKLIAR, 1998, p. 15). Para Strobel (2009), as representações dos sujeitos surdos podem ser vistas na vertente do historicismo em que os povos surdos são vistos como deficientes e classificados por sua patologia em grau de surdez. A educação para surdos tem um caráter clínico de reabilitação e a língua de sinais é prejudicial a eles. Na vertente da história crítica, os povos surdos são narrados como "coitadinhos" e precisam de ajuda para se integrarem à sociedade, pois são dependentes dos ouvintes. Na educação, como os surdos precisam de apoio para acompanhar seu desenvolvimento cognitivo, a língua de sinais é então considerada como um recurso para a sua aprendizagem. Já na vertente da história cultural, os povos surdos são narrados como sujeitos que possuem experiências visuais e suas identidades são múltiplas e multifacetadas, devendo a educação respeitar a diferença cultural e linguística. A língua de sinais é a manifestação dessa

diferença cultural e linguística inerente aos surdos. Nessa perspectiva, são discutidas, a seguir, as características de cada uma das vertentes mencionadas e suas implicações na educação para surdos. Obviamente, não se tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de propor uma reflexão acerca das transformações históricas para os povos surdos, em que, por vezes, foram compreendidos à margem social, sem direito de uso de sua língua natural.

A Visão Historicista: Antes da discussão especificamente sobre a educação de surdos, faz-se necessário esclarecer algumas questões inerentes à história dos povos surdos a partir da modernidade. Assim, as discussões aqui realizadas incidem sobre os aspectos da modernidade entendida como um período histórico inconcluso que foi principiado no final do século XV, e balizado por uma tônica revolucionária em relação a costumes, princípios, valores de ordens econômica, política, social e cultural vigentes no período precedente, a Idade Média. Conforme expõe Cambi (1999), a modernidade é caracterizada pela ênfase nas liberdades individuais; na laicização política, econômica e cultural fomentando o estabelecimento de Estados Nacionais; na ampliação das relações comerciais; na valorização da autonomia e do antropocentrismo; no surgimento de uma nova classe, a burguesia; e, como consequente, nas alterações das concepções e práticas pedagógicas e educativas. Nesse contexto, a escola e a família tornam-se instituições essencialmente responsáveis pela instrução e formação pessoal e social dos indivíduos, sobretudo ao longo da infância e da adolescência. Para o autor (1999), trata-se de um período de ambiguidade com o anseio de libertação ao lado da dominação social. Desse modo, nessa vertente historicista, cunhada entre o fim do século XVIII e início do século XIX, é enaltecida a hegemonia ouvintista, ou seja, a cultura dos não surdos, isso numa perspectiva positivista, factual e conservadora. Desse modo, nessa vertente, os povos surdos são reconhecidos pelos historiadores de maneira restritiva sem considerar suas singularidades. O historiador parece pensar apenas segundo os documentos oficiais e escrever sobre seus ditames, ou seja, apenas escreve e pensa segundo as fontes escritas.

Conforme expõem Bourdê e Martin (1990, p. 115):

Nestas condições, a ciência histórica, que pretende a imparcialidade, a objetividade, revela-se um discurso ideológico que serve aos interesses de um regime político. [...] A história historicizante só dá atenção aos documentos escritos, aos testemunhos voluntários (decretos, cartas, relatórios, etc.), ao passo que os documentos não escritos, ou testemunhos não involuntários (vestígios arqueológicos, séries estatísticas, etc.), informam igualmente sobre as atividades humanas.

Sob esse prisma, de modo unilateral, a história dos povos surdos durante muito tempo foi tecida pela história tradicional dita historicizante, conforme a visão dos ouvintes, sendo os surdos obrigados a posicionar-se social e culturalmente como se fossem ouvintes. Ou seja, era demandado que eles reproduzissem o *modus operandi* do ouvinte, olhando e narrando como se fosse ouvinte. Há, portanto, uma supervalorização da história registrada pelas pessoas não surdas.

Com esse entendimento, Quadros (2006, p. 30) ressalta que, com a ciência moderna na visão do homem “perfeito”, “simultânea e contraditoriamente, o surdo que se expande e se organiza política e socialmente vai se tornando, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa para a medicina, uma vez que no novo paradigma a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura”. Esse paradigma predominou historicamente numa modelagem clínica, corretiva e reparadora da pessoa surda. Dessa forma, Wrigley (1996, p. 71) afirma que “os surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo”. Trata-se, portanto, da “medicalização da surdez” tomada como uma doença, um defeito, sendo necessário tratamento para normalizar, curar ou medicalizar a surdez.

Nesse contexto, o médico holandês Johann K. Ammann (1669-1724) defende a educação de surdos voltada para a articulação das palavras

por meio da técnica de leitura labial, mediante o uso do espelho, com o intuito de solucionar rapidamente questões da surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu déficit biológico. Nota-se que, na abordagem clínico-terapêutica, a preocupação primordial está na reabilitação. Logo, a educação é tomada como estratégia de reabilitação a partir de diagnóstico médico no que tange à correção de defeitos de fala e treinamento de habilidades como leitura labial (SKLIAR, 1997). De acordo com relatos de Strobel (2009), o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, na Itália (1880), denominado pelos surdos como congresso de Milão, foi organizado e conduzido por especialistas ouvintistas, defensores do oralismo puro. Esse congresso teve como finalidade discutir e avaliar os métodos de ensino utilizados naquela época: língua de sinais, oralista (oral puro) e mista (língua de sinais e o oral).

Entretanto, o método oral puro foi votado como o mais adequado e passou a ser adotado pelas escolas de surdos, sendo proibido oficialmente o ensino por meio da língua de sinais. Tal posicionamento revela a legitimação de uma espécie de “amordaçamento da cultura surda, de mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas” (SKLIAR, 2013, p. 8). Na vertente historicista, prevalecem as representações hegemônicas sobre a surdez, os povos surdos, suas identidades e línguas de sinais centradas na imposição de paradigmas de uma pseudonormalidade que não respeita as especificidades apresentadas por esses sujeitos. Para Strobel (2009, p. 31), “o legado historicista produz efeitos na contemporaneidade criando impasses para a superação de interpretações demasiadamente técnicas, quase rarefeitas, sobre a surdez e sua língua”. Para a autora, é cogente a necessidade de se refutar processos que rotulam os surdos conforme grau de surdez e, a partir disso, busquem uma espécie de reabilitação desconsiderando a língua de sinais.

A visão da história crítica: A educação dos surdos, na visão da história crítica, constitui-se como efeito de uma articulação de princípios entre o historicismo e a história cultural (STROBEL, 2009). Isso porque, embora nesta abordagem a escrita da história perpassa a ideia marxista de uma produção social ser tomada a favor da transformação e da superação das desigualdades, os surdos são compreendidos, pelo prisma do assistencialismo, como sujeitos frágeis e marginalizados, necessitados de apoio para aprender e, por consequência, integrar-se à sociedade

Strobel (2009) defende que, mesmo os autores da história crítica buscando apreender o que condiciona determinadas informações, conteúdos e narrativas sobre a realidade, eles não consideraram a especificidade da cultura surda evidenciada na dimensão prática e sensível da vida humana. Nas palavras da autora, o modo como essa vertente histórica contempla a história dos surdos evidencia:

[...] haver historicismo e história cultural que se misturam e usam o jogo de camuflagem que aqui indica como espaço diante dos olhos como incompleto, como fragmento, corte, máscara, escudo, representação e/ou fingimento. O uso dessa máscara pode ser consciente ou não, que pode até estar banhado de dúvidas e/ou dificuldades de aceitação e lutam contra ela, acreditando que esta intenção é sincera, sendo assim que acham mais fácil ignorar do que a ter que conviver com as verdades que por vezes podem ser dolorosas ou medo de se expressar num grupo que luta contra as práticas ouvintistas e não quer enxergar o outro lado da história. Mas devesse ter sido visto abertamente de outro modo, de outro ângulo e/ou algo escaparam ao alcance dos seus olhos e não perceberam. (STROBEL, 2009, p. 31-32).

Sob esse prisma, a autora considera que o uso dessa “máscara” pode vir acompanhado de dúvidas e/ou dificuldades de aceitação que lutam ou não contra as práticas ouvintistas. Com essa percepção, os vestígios históricos pressupõem a identidade surda camuflada, isto é, mascarada por práticas e discursos dos colonizadores. É como se no movimento da história crítica a afirmação da identidade por meio da diferença e da especificidade não se consolidasse como uma constante

na produção social de conhecimento. Assim, na visão da história crítica, mantém-se ausência de registros sobre a participação e representação política dos surdos, seus interesses e cultura, e sua imagem social vai sendo escalonadamente prejudicada. Os surdos são vistos como pessoas com certas potencialidades, mas com característica diferencial negativa na perspectiva da surdez, tornando-os dependentes. E, por isso, deveriam ser assistidos para que ocorresse algum tipo de integração social. Outra questão importante de se salientar é a identidade surda negada. Nesse quesito, Miranda (2001, p. 23), pesquisador surdo, faz advertência sobre essa identidade surda, afirmando que “ela é ameaçada constantemente pelo ‘outro’”. Este outro pode se referir aos surdos que optaram pela representação da identidade ouvinte. Esta política de representação geralmente terá uma incidência negativa”. Dessa forma, essa representação social da surdez é negada, pois o surdo aprende a ler os lábios, a “falar” para serem aceitos na sociedade, mascarando sua identidade.

Nesse sentido, Quadros e Perlin (2007, p. 27) citam alguns exemplos de identidade mascarada, ou seja, são pessoas que não foram reconhecidas socialmente como surdas, sendo submetidas à lógica ouvintista. Assim, na percepção das autoras, há personalidades surdas, mas que foram silenciadas ao longo da história, como Thomas Alva Edison (1847-1931), o inventor da luz elétrica, que teve uma deficiência auditiva devido a uma série de infecções no ouvido. Também, teve sua identidade surda negada Alexander Graham Bell (1847-1922), inventor do telefone e defensor do oralismo puro. Portanto, pertenceu a uma família tradicional no método de treinamento da audição e da fala de surdos, pois sua mãe e esposa eram surdas. Outro sujeito importante que representou, perante a sociedade, sua identidade de forma mascarada, conforme relata Strobel (2007), foi o príncipe Gastão de Orléans (1842-1922), esposo da princesa Isabel e genro do imperador D. Pedro II. Motivo pelo qual foi instituída, no ano de 1855, a primeira escola no Brasil, no Rio de Janeiro, com a vinda de Eduard Huet, professor surdo com conhecimentos de metodologia de ensino aos surdos em Paris, a convite do imperador D. Pedro II. É sabido, pois, que, na sociedade ouvintista, essas informações são desconhecidas ou mascaradas pelas representações sociais de que o surdo precisa pertencer ou submeter à cultura do ouvinte na tentativa de se igualar aos colonizadores, de forma que sua identidade seja negada. Isso porque os surdos, nessa concepção de identidade, são representados como “coitadinhos”, possuem capacidade, mas ainda são dependentes de ouvintes. A educação para os surdos cumpre a função social de caridade e eles precisam de apoio escolar porque têm dificuldades de acompanhar o ensino.

Com isso, o bilinguismo também pode ser concebido como mascarado, nessa concepção crítica, pelo fato de a língua de sinais ainda ser considerada como um apoio ou recurso para a aprendizagem. Ao invés de ser reconhecida como língua natural, ela funciona de forma secundária, havendo ainda a lógica de permanecer a língua portuguesa como soberana à Libras. Considerando a realidade brasileira, há de se registrar que, durante o período da história crítica, o bilinguismo permaneceu na educação dos surdos de modo que a Libras servisse como uma mediação com a língua portuguesa de forma oral e escrita e não como produção cultural linguística. Ainda considera a língua portuguesa como primeira língua com o uso de apoio tecnológico na tentativa de se aproximar de um modelo da cultura ouvinte. Observa-se que, ainda nos dias atuais, a luta é para que essa visão crítica, imbricada entre o historicismo e a história cultural, seja superada, conforme se propõe na visão da história cultural, a luta deve ser representada pelo povo surdo.

A visão da história cultural: Destaca-se, nessa fase de descoberta, por volta de 1964, a contribuição do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, onde os estudiosos como Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson iniciaram as discussões acerca dos estudos culturais, campo teórico importante para as pesquisas em educação. Estes estudos se expandiram para muitos países como Estados Unidos, Austrália, Brasil e outros da América Latina, dando embasamento aos Estudos

Surdos a fim de compreender as práticas culturais, sociais e de identidade dos povos surdos na sociedade em que vivem. Dessa forma, criou-se um espaço discursivo acadêmico, ambientado na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, que passou a ser denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado o primeiro Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES). Esse núcleo contempla importantes pesquisadores pioneiros na área da Educação de Surdos como Adriana Thoma, Lodenir Becker Karnopp, Liliane Ferrari Giardini, Madalena Klein, Maura Corcini Lopes, entre outros que fazem parte do protagonismo de pesquisadores surdos e não surdos. Bourdê e Martin (1990, p. 148) registram que, a partir das décadas de 1960 e 1970, essa corrente histórica buscou “reinventar ou reciclar as fontes históricas até então adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas [...] baseia-se numa multiplicidade de documentos, incluídos os documentos orais”. Tal proposição afeta os movimentos mundiais de surdos voltados para a luta pela valorização de relatos, depoimentos, eventos experienciados pelos surdos, não mais por meio da narrativa ouvintista.

Amplia-se com a história cultural a compreensão acerca do pluralismo vinculado às identidades surdas e a língua de sinais como expressão de singularidade linguístico-cultural atinente aos surdos. Desse modo, a história cultural dos surdos, a partir também da década de 1960, vem se modificando com as lutas, estratégias e políticas e concepções sobre os povos surdos no que tange aos estudos sobre a cultura envolvendo os aspectos de identidade, língua, diferença, alteridade e subjetividade surda, dentre outros. Sob essa ótica, Perlin e Strobel (2008, p. 28) enfatizam a relevância dos Estudos Culturais para despertar a cultura dos povos surdos:

Os Estudos Culturais trazem presentes em educação as descobertas, os valores e mitos culturais surdos. Eles narram e celebram as criações e produções na forma do agir cultural. Assim se permite descrever de outro jeito as nossas posições, nossos procedimentos, nossos empenhos culturais como surdos. Isto, de tal forma que quando atuamos na educação dos surdos na forma como vai se constituindo, na forma como vai desenrolando, motivando a consciência e favorecendo a diferença cultural.

Assim, percebe-se a importância da história cultural dos povos surdos, fruto das lutas e conquistas dos movimentos mundiais de surdos, que agregou condições de se despertar para a emancipação cultural e de identidade por meio de sua inserção nas áreas educacional, política e social. Pesavento (2005, p. 118) ressalta a importância de os atores serem protagonistas de suas narrativas históricas e culturais: “[...] a subjetividade dos atores a resgatar no passado. Uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares”. Dessa forma, entende-se a necessidade de os surdos construírem suas histórias a partir das próprias vivências e não conforme as percepções daqueles que não estão na mesma posição. Reconhece-se que as lutas e conquistas persistiram com movimentos surdos e as discussões sobre as políticas públicas brasileiras foram ampliadas em relação à educação dos povos surdos. Cem anos depois, o autor Carlos Skliar (1998, 2001), defensor e influente teórico do bilinguismo e da diferença surda, aponta uma nova concepção de educação na abordagem do bilinguismo, sendo uma proposta de ensino mais adequada aos surdos, considerando, no entanto, o reconhecimento da surdez como uma diferença cultural dos surdos e a língua de sinais como língua natural da comunidade surda. Nessa perspectiva, o autor considera que o bilinguismo vai além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, uma vez que a educação bilíngue envolve, sobretudo, questões políticas, sociais, culturais, psicológicas e antropológicas.

Nos anos de 1990, inicia-se um novo período na construção da trajetória dos povos surdos, pois demarca-se um novo paradigma histórico de inclusão, aceitação das diferenças, luta, resistência e conquistas significativas para a comunidade surda. Nessa década,

Gládis Perlin, primeira doutora surda na educação do Brasil, militante, sob a influência e mediação do professor visitante argentino Carlos Skliar, trouxe uma nova concepção de política educacional para surdos, contribuindo para uma teorização crítica acerca da educação de surdos no Brasil na pós-modernidade. Ainda nesse período, devido à mobilização política proeminente da comunidade surda nesse período, o NUPES/UFRGS, em 1999, realizou o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Reuniram-se pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças da comunidade surda mundial (Brasil, América Latina, América do Norte e Europa). Esse foi um momento relevante, uma vez que foram discutidos temas relacionados às identidades, à cultura e à educação de surdos, os quais resultaram em um documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999), referência para a elaboração do Decreto nº 5.626/2005, que iria regulamentar a Lei nº 10.436/2002, Lei da Libras no Brasil, posteriormente. Dessa forma, a comunidade surda brasileira se insere na sociedade como sujeito cultural e participante nas relações de poder dos ouvintes. Assim, avançam os estudos e pesquisas voltadas à educação de surdos na perspectiva política e de práticas educacionais específicas para surdos, formação de professores surdos, cultura e identidade.

Entretanto, observa-se que, nesse período, as políticas públicas sobre a educação para surdos têm se efetivado e tornado cada vez mais importantes tão somente para a inclusão da pessoa surda na sociedade, como se pode observar em alguns documentos legais como a Constituição Brasileira de 1988, a LDB/1996, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e outros organismos internacionais como a Declaração de Salamanca, de 1994. Esses documentos estabelecem a obrigatoriedade de os surdos serem educados na perspectiva da educação especial ou educação inclusiva, fazendo com que eles não tenham acesso a sua língua e cultura. Insere-se, nesse contexto, a condição de a pessoa surda integrar a vida escolar, na modalidade de educação especial, independentemente de sua condição linguística. Entretanto, no ano de 2014, um grupo de trabalho instituído pelo MEC/SEESP, formado por profissionais e pesquisadores da área como Adriana da Silva Thoma, Ana Regina e Souza Campello, Gládis Teresinha Taschetto Perlin, Marianne Rossi Stumpf, Shirley Vilhalva e outros surdos, elaborou um relatório que discorreu sobre os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos no Brasil. O relatório expressou a relevância da Educação Bilíngue de surdos com o objetivo de “garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português”. (BRASIL, 2014, p. 6).

Ainda na perspectiva de educação para surdos, a Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146/2015, também garante, ainda que de forma híbrida, a oferta da educação bilíngue considerando a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, tanto em escolas e classes bilíngues quanto em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015). Nesse sentido, há décadas, as discussões e embates políticos tomaram novos contornos a partir da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, acerca da definição e defesa da educação bilíngue de surdos brasileiros.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, buscou-se responder a indagação de como se revelam os limites e possibilidades da pedagogia bilíngue para surdos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/1996, que dispõe sobre a modalidade de educação especial no capítulo V e, acrescida para a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, com o capítulo V-A da referida lei, o que passou a coexistir com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa em educação, com enfoque exploratório e descritivo. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos teóricos e pesquisadores que tratam da temática estudada. Mediante a abordagem qualitativa e pressupostos

da cientificidade humana e social de pesquisa em educação, esta pesquisa buscou compreender o contexto histórico da educação para surdos no Brasil e seus efeitos na contemporaneidade. Para Triviños (1987), os fenômenos estudados na pesquisa educacional são os “fenômenos educacionais”, sendo todos “fenômenos sociais”. A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, tem a intenção de não somente captar os fenômenos, mas também a sua essência. Buscando as causas da existência, procura explicar sua origem, relações e transformações, bem como compreender as consequências. Em relação aos procedimentos, a metodologia se caracteriza como pesquisa documental, na qual, conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 158), a fonte de coleta de dados “[...] está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Esse tipo de estudo busca obter dados específicos mediante consulta de documentos, previamente definidos pelo pesquisador, na tentativa de encontrar subsídios para análises alicerçadas nos objetivos iniciais.

Assim, como fonte direta, considera-se que o documento em estudo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/1996, que, antes da sua alteração, dispunha a educação para surdos na modalidade da educação especial. Mas, após mudança, acrescenta a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, acrescido o capítulo V-A em forma da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Os resultados são alcançados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), cujas interpretações são conduzidas com base em aspectos da teoria da história cultural. À medida que se realizou a leitura da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), foram percebidos, no capítulo V do documento, elementos que remetiam a duas categorias de análise. Dessa forma, a partir da organização dos documentos selecionados, e com base no referencial teórico apresentado, são propostas as categorias: (i) a presença dos indicadores dos elementos da modalidade da educação especial (Capítulo V); e (ii) a presença dos indicadores dos elementos da modalidade da educação bilíngue de surdos (capítulo V-A). A etapa das inferências e interpretações deu-se por meio das informações analisadas, que, segundo Bardin (2016), indicam o momento da intuição e da análise reflexiva e crítica.

RESULTADOS

Conforme exposto, os dados em análise são excertos do capítulo V, artigo 58, da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que define a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. O capítulo V-A, artigo 60, imbuído na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, entende a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar que garante a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e português escrito como segunda língua, ofertada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, tendo seu público, optante por essa modalidade, educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Buscou-se fazer a análise a partir de cada um dos artigos do capítulo V-A. Prosseguindo no processo, o Capítulo V-A, intitulado “Da educação Bilíngue de Surdos”, em seu art. 60-A, apresenta que a alteração visa à dissociação da educação para surdos inclusa na modalidade da educação especial; no capítulo V, ao tratar de uma modalidade de ensino ofertada a todos os educandos com deficiência, tornou-se uma modalidade de educação bilíngue de surdos, considerando as especificidades linguísticas visuo-espacial e cultural dos educandos surdos.

O que se percebe é que a LDB nº 9.394/1996 expressa um fator limitante à educação de surdos, embora tenha um capítulo dedicado à inclusão de todas as pessoas com deficiência na modalidade da educação especial, desde o atendimento educacional especializado até profissionais de apoio pedagógico. A lei tem desconsiderado a condição linguística e cultural dos educandos surdos, mesmo garantindo os profissionais tradutores intérpretes de Libras na rede

regular de ensino. Pode-se perceber que os educandos surdos puderam se manifestar ainda que de forma tímida e desconhecida a sua língua materna, considerada oficialmente aqui no país a Língua Brasileira de Sinais - Libras sob a forma da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, ou seja, modo legal de comunicação e expressão inerente à comunidade surda. Logo após, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei de Libras, prevendo questões acerca da formação de profissionais que contribuam para o atendimento e a inclusão dos sujeitos surdos (docentes e instrutores para o ensino de Libras, tradutores e intérpretes de Libras), garantindo, dessa forma, o acesso das pessoas surdas à educação. Com esses avanços educacionais, têm-se em vista os desdobramentos de debates e discussões acadêmicas, tanto no campo educacional quanto linguístico. Todavia, têm-se em vista possibilidades de uma educação bilíngue para surdos, pois o foco principal na política de educação dos surdos, ao longo de décadas, é o direito de se comunicar, interagir e ser educado em língua de sinais como língua materna, complementado pelo aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa.

No Brasil, a educação bilíngue para surdos envolve a Libras (L1) e a língua portuguesa escrita (L2). Quadros (2019) propõe a educação bilíngue a partir de uma perspectiva social, cultural e linguística, e também a partir de documentos legais, por meio de políticas públicas. Assim, a educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas: as comunidades surdas e as comunidades ouvintes locais que reconhecem suas culturas, identidades e línguas. Ainda segundo a autora, na ótica da educação bilíngue, o ensino da Libras como L1 precisa ser previsto no projeto político-pedagógico da escola, bem como ter uma carga horária equivalente à carga horária da segunda língua (língua portuguesa). Sendo assim, o ensino da Libras como L1 tem de compreender a aquisição e o ensino, precisando estar inserido no currículo da escola desde a educação infantil. Trata-se de uma língua visual que apresenta nomes visuais, inclui humor visual, literatura visual, protestos visuais, sempre associados a marcas não manuais, uma espécie de prosódia visual, enfim, precisa dispor de referências surdas. Nesse sentido, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, assegura essa modalidade de educação, incumbindo aos sistemas de ensino a garantia especificamente de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Dessa forma, a oferta da educação bilíngue para surdos objetiva, conforme a referida lei, artigo 78-A, em seus incisos I e II, “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura”, bem como “garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.” Para tanto, o artigo 78-A afirma:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. (BRASIL, 2021).

Nota-se que os sistemas de ensino ainda se organizarão com desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para proporcionar vias de acesso a essa modalidade de educação para surdos, com o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas. Com isso, cabe às entidades representativas, às comunidades surdas, bem como às instituições de ensino superior, desenvolver programas que venham atender as especificidades dessa modalidade de ensino, o que ainda demandará iniciativa desses setores. A realidade escolar dos educandos surdos ainda imprime resquícios de uma educação especial e inclusiva, com currículo e metodologia de ensino ancorados na língua portuguesa, embora se tenha a figura do intérprete de Libras para mediar esse processo, tornando uma educação hegemônica e ouvintista. Portanto, após duas décadas de reconhecimento da importância da língua de sinais, vê-se a possibilidade de transpor a

educação para surdos numa perspectiva bilíngue para surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, de modo a fortalecer as práticas socioculturais e linguísticas dos surdos. Para tanto, para a concretude dessa mudança de paradigma escolar, fazem-se necessárias mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais dos sistemas de ensino corresponsáveis, como os Estados e Municípios, desenvolvendo projetos para a ampliação dos espaços escolares, conforme a legislação vigente define, seja em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Também existe a necessidade de se desenvolver programas de formação docente e de pessoal especializados na educação bilíngue, incluindo profissionais surdos, e ainda currículos e métodos específicos na primeira língua e que contemplem conteúdos culturais correspondentes aos surdos.

Fernandes e Moreira (2014) enfatizam a importância de toda a comunidade surda participar desse processo bilíngue de incorporação da educação bilíngue ao escopo institucional, entrando em cena novos atores políticos (associações de surdos, Federação de Surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras). Diante dessas considerações sobre a importância da escola bilíngue, vivencia-se uma masterização dos fundamentos de uma educação bilíngue de qualidade pautada e reivindicada pela comunidade surda nas últimas décadas, e que terão suas ações estabelecidas e concretizadas ao longo desse processo. Campello e Rezende (2014, p. 19) tecem considerações sobre as conquistas até aqui percorridas dos movimentos surdos brasileiros sobre a educação bilíngue de surdos. Ressaltam que o presente momento sobre a educação bilíngue ainda é insípido e inicial, portanto, precisa de constante reflexão e diálogo acerca da efetivação das políticas linguísticas para uma educação na modalidade bilíngue para surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este estudo, reitera-se que houve a necessidade de dissociar o ensino aos educandos surdos da educação especial, visto que a perspectiva da educação bilíngue para surdos, a partir da legislação vigente, contempla os aspectos linguísticos, culturais e de identidade surda. Destaca-se que as políticas públicas educacionais que iniciaram os rumos da educação de surdos no Brasil foram fatores limitantes de ensino para surdos na tentativa de assegurar a educação como uma garantia a todos os cidadãos com ou sem deficiência, desconsiderando a diferença linguística dos atores (surdos) envolvidos no processo. Há, portanto, a possibilidade, conforme se mostra em implantação da educação para surdos, conforme a legislação vigente analisada, de se conceber uma perspectiva de educação bilíngue e multicultural aos surdos. Diante desses argumentos, confirmam-se as proposições de que essas intempéries limitantes e hegemônicas não impediram que algumas pessoas surdas brasileiras pudessem expressar sua existência como um ser que pertence e pode contribuir para uma sociedade mais humana. Para Perlin e Strobel (2008), agora o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito às diferenças, valorização de sua língua, emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural. Contudo, é plausível que os povos surdos se assumam como protagonistas na luta pela inserção social, política e educacional, sendo a educação o caminho para que possam iniciar sua trajetória de aprendizagem e acesso aos níveis de formação como participantes da construção do conhecimento de forma acessível, linguística e cultural. Assim, faz-se necessária uma educação de qualidade e bilíngue que contemple as especificidades dos surdos para o acesso e permanência na escola.

Observa-se que, na contemporaneidade, os sujeitos surdos avançam em suas próprias reflexões, produções e discussões acerca dos diferentes contextos históricos em que eles foram sendo situados. Mesmo de forma subalterna e invisíveis aos discursos oficiais, contribuíram para a construção de seus vestígios e representações surdas. Nesse contexto histórico-cultural, as discussões estão voltadas

para que sejam respeitadas e valorizadas suas próprias representatividades identitárias, linguísticas, pedagógicas e políticas, que foram construídas por meio de suas lutas e conquistas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Mem Martins (Portugal): Europa-América, 1990.
- 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.
- BRASIL. Lei n. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 4 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: DOU, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.319, 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.
- 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, DF: MEC/SECADI, 2014.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 71-92, 2014.
- DORZIAT, Ana. Deficiente auditivo e surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. Disponível em: http://www.geocities.com/flordepessegueiro/html/surdez/deficiente_auditivo_e_surdo.htm. Acesso em: 28 jul. 2002.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.
- FENEIS, Federação Nacional e Integração dos Surdos. Que educação nós surdos queremos. Pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre -RS, Brasil, 1999.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.
- MIRANDA, Wilson de Oliveira. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- PERLIN, Gladis. Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Santa Catarina, Curitiba, 2003.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Texto-base de curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2008.
- PESAVENTO, Sandra J. História & história cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- QUADROS, R. M. (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R. M. Libras. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- SKLIAR, Carlos B. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. **Anais do Seminário: Desafio e Possibilidades na Educação Bilíngue para surdos**, 21 a 23 de julho. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Marciel, 1997.
- SKLIAR, Carlos B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos B. Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Texto-base do curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- STROBEL, Karin. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 18-37.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WRIGLEY, Oliver. Política da surdez. Washington:
