



**EDUCAÇÃO BILÍNGUE  
DE ALUNOS SURDOS:  
AS CONTRADIÇÕES ENTRE  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE  
INCLUSÃO, LEGISLAÇÃO  
E AFIRMAÇÃO DA  
COMUNIDADE SURDA**

**BILINGUAL EDUCATION OF DEAF STUDENTS:  
CONTRADICTIONS BETWEEN INCLUSION  
PUBLIC POLICIES, LEGISLATION AND DEAF  
COMMUNITY AFFIRMATION**

ROSANA PRADO

## RESUMO

O presente artigo é originário de uma palestra proferida no Primeiro Simpósio de Ensino de Língua Portuguesa para surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES em 2017, na mesa redonda intitulada: Perspectivas da educação bilíngue: teoria e prática. A provocação para pensar sobre a educação bilíngue de alunos surdos nos levou a questionamentos como: o que as políticas públicas têm entendido por educação inclusiva de surdos? Como a legislação define “Educação bilíngue”? Como as políticas públicas definem escola bilíngue? O que a comunidade surda pensa sobre a educação de surdos? Como a comunidade surda define escola bilíngue? Tais questões nos levaram ao objetivo de estudar as atuais orientações das políticas públicas de educação inclusiva para surdos, considerando a legislação e os posicionamentos da comunidade surda sobre a educação que desejam. Para empreender tal estudo, foi utilizada pesquisa bibliográfica tendo em vista a necessidade de conhecer e analisar documentos, legislação e pesquisas já

realizadas sobre o tema. Ao longo do estudo foi possível perceber que existe contradição entre a orientação das políticas públicas em incluir alunos surdos em turmas onde prevalece a Língua Portuguesa oral, ao mesmo tempo em que a legislação aponta os direitos dos surdos a uma educação bilíngue. Foi possível verificar, também, o posicionamento da comunidade surda diante da necessidade de implementação de políticas que viabilizem a valorização da língua e da cultura surda em contexto escolar para que por meio destas os alunos surdos tenham a garantia de uma educação democrática.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Educação bilíngue de surdos.

## ROSANA PRADO

Doutora em Educação (UFF); professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES); professora do curso de mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF-CMPDI). E-mail: rosanaprado.ines@gmail.com.

## ABSTRACT

*This article is originated from a lecture at the First Symposium on Portuguese Language Teaching for Deaf people at National Institute of Education of the Deaf/INES, in 2017, at the round table entitled "Perspectives of bilingual education: theory and practice". The provocation to think about the bilingual education of deaf students led us to questions, such as: what have public policies understood as inclusive education of the deaf? How does the legislation define "bilingual education"? How do public policies define bilingual school? What does the deaf community think about the education of the deaf? How does the deaf community define bilingual school? Such questions have led us to the challenging goal of studying the current public policy guidelines for inclusive education for the deaf, considering*

*the deaf community's legislation and positioning on the education they want. In order to undertake such a study, bibliographical research was made to know and analyze documents, legislation and research already done on the subject. Throughout the study, it was possible to perceive that there is a contradiction between the orientation of public policies to include deaf students in classes where oral Portuguese are frequent, while the law points out the rights of the deaf to have a bilingual education. It was also possible to verify the position of the deaf community in view of the need to implement policies that make it possible to value the language and the deaf culture in a school context so that deaf students can guarantee a democratic education.*

**Keywords:** *Public Policies. Inclusive education. Bilingual education of the deaf.*

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil assumiram a orientação inclusiva sob a perspectiva de uma educação democrática para todos. Essa mesma política pública, em nome de uma educação inclusiva, orienta que alunos surdos estudem em classes regulares inclusivas constituídas por alunos surdos e ouvintes, onde a maioria é ou-

vinte e utiliza a Língua Portuguesa oral. Enquanto isso, as legislações afirmam o direito dos surdos a uma educação bilíngue com ênfase na Língua Brasileira de Sinais/Libras como língua de instrução e de intermediação do conhecimento. Diante dessa realidade nos perguntamos: É possível uma educação inclusiva e bilíngue para surdos em um ambiente escolar em que a língua majoritária é a

oral? Para compreender e refletir sobre essa pergunta, percebemos a necessidade de nos fazer outras tantas: O que as políticas públicas têm entendido por educação inclusiva de surdos? Como a legislação define “Educação bilíngue”? Como as políticas públicas definem escola bilíngue? O que a comunidade surda pensa ser necessário para educação de surdos? Como a comunidade surda define escola bilíngue?

A necessidade de responder tais perguntas levou aos objetivos deste estudo: compreender as orientações da atual política pública de inclusão no que se refere à escolarização de alunos surdos, compreender o que a legislação considera por educação bilíngue e como esses conceitos têm se traduzido no cotidiano escolar de alunos surdos, além de considerar os posicionamentos apresentados por pesquisadores e membros da comunidade surda sobre a educação bilíngue que atendam as necessidades desse alunado. Para atingir tais objetivos, optamos por uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Neste estudo, a pesquisa bibliográfica foi de extrema importância para investigarmos as políticas públicas de inclu-

ção e as atuais propostas de educação bilíngue para surdos, considerando os documentos legais, os registros formais feitos por pesquisadores surdos, os artigos científicos e os capítulos de livros que registram pesquisas sobre o assunto. Com base na leitura e na análise desses materiais, foi realizada uma reflexão sobre as contradições vigentes na atual educação de alunos surdos no que se refere às orientações da educação inclusiva e as necessidades linguísticas e culturais desse alunado.

## **1. O QUE PRETENDEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO?**

Na intenção de estudar sobre a educação de alunos surdos, não poderia fazê-lo de maneira apartada do atual cenário educacional brasileiro. Enquanto de um lado as políticas públicas e os movimentos sociais se configuram na defesa pela educação inclusiva e não segregadora, por outro lado configuram-se argumentos de que a atual proposta de educação inclusiva não atende à demanda linguística e cultural dos alunos surdos, levando-os a empreender esforços na afirmação das escolas de e para surdos. Nesse cenário, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil refletem amplas discussões realizadas em diversos fóruns educacionais sobre inclusão no país e evidenciam marcos legais e educacionais no que se refere

a uma orientação inclusiva, vinculada a uma educação democrática que atenda à realização humana. Porém, não se pode desconsiderar que em uma sociedade capitalista e de classes, as políticas públicas estão diretamente atreladas às disputas pelo poder. De acordo com Azevedo (2001) as políticas educacionais articulam-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso em um momento histórico. Esse projeto de sociedade é construído pelos grupos hegemonicamente dominantes que têm maior autonomia e poder de decisão, e que fazem vigorar seus interesses na elaboração e implementação das políticas públicas. Sobre essa questão, Azevedo (2001, p. 66) afirma:

(...) deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto.

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas educacionais estão atreladas às representações sociais que integram determinada realidade, configurando um universo cultural e simbólico que permeia as relações sociais e suas significações. Para Azevedo (2001, p.65), as políticas públicas são "fruto da ação humana" e como toda ação humana desenvolvem-se por meio de representações sociais. Assim, os documentos nor-

teadores de uma determinada política pública são importantes elementos para o entendimento do projeto que uma sociedade tem de si mesma.

Na educação, como em outras esferas sociais, as tendências neoliberais determinam as regras e influenciam caminhos, estratégias e mecanismos com vistas a possibilitar a inclusão. A grande questão: Para quê? Com que intenções as políticas públicas determinam a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Longe de adotarmos uma perspectiva romântica ou valorativa, é preciso entender o movimento de inclusão escolar como interligado a uma rede de poderes que agem sobre os indivíduos em sociedade. Portanto, problematizar, suspeitar e questionar foi necessário para uma discussão a respeito de uma educação bilíngue para indivíduos surdos.

As políticas públicas que versam sobre a inclusão voltam-se para um discurso que privilegia a questão da igualdade de todos, dos direitos humanos, da superação das desigualdades e da democratização de oportunidades, considerando as pessoas tidas como diferentes em uma sociedade marcada pela lógica neoliberal e uma globalização excludente. De acordo com Lasta & Hillesheim (2011), o movimento de inclusão traz ao cenário da educação questões referentes à identidade, à diferença e à diversidade a partir de uma visão de Educação defendida como sendo para todos. No entanto, ao propagar e defender essa educação sem possibilitar sua

viabilização, as políticas tendem a deslocar para os indivíduos a responsabilidade pela formulação de estratégias e possibilidades educativas e sociais, desviando a responsabilidade do Estado. Dessa maneira, nos submetemos a uma gestão baseada na descentralização político-administrativa. Assim, as responsabilidades do Estado e da população se confundem em um emaranhado de poderes, que contribuem para a propagação de discursos e práticas politicamente corretos que relacionam igualdade e diferença de maneira dicotômica e, conseqüentemente, excludente. Sobre esta questão, Lasta & Hillesheim (2011, p. 91-92) afirmam

Desse modo, a inclusão escolar pode ser inscrita em uma lógica discursiva que institui um modelo de cidadania cujos sujeitos são os que têm acesso à escola, mas que também vivem segundo os limites estabelecidos pelas regras da racionalidade neoliberal. (...) Assim, criam-se estratégias que possibilitam que a escola, com respaldo legal, técnico e científico, planeje conjuntos de práticas que visam ao governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos em determinadas categorias escolares, as quais se movimentam, no caso das políticas públicas de inclusão escolar, entre normais/anormais.

Assim, a escola passa a ser considerada como uma instituição social e com responsabilidade de universalização dos direitos iguais para todos, como se a presença de todos em um mesmo espaço bastasse para garantir a convivência e o respeito pelos direitos humanos de cada indivíduo. As políticas públicas vigentes

determinam a lógica da solidariedade, da justiça e da tolerância, entre tantos outros apelos, que se voltam às relações estabelecidas com os grupos pertencentes às minorias sociais. Quando na verdade a demanda aponta para a necessidade de pensar mecanismos capazes de conjugar diferenças e propostas democráticas que garantam a todos os mesmos meios de se beneficiarem de seus direitos.

Dessa maneira, para refletir sobre as concepções de educação e inclusão que configuram a realidade brasileira e para a garantia dos direitos de todos à educação, fez-se necessário considerar alguns documentos legais que preconizam a inclusão de indivíduos com deficiência, tais como a Constituição da República (BRASIL, 1988), capítulo III, Seção I, art. 208, onde está estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Do mesmo modo, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), no item III, que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais deverá acontecer *preferencialmente* na rede regular de ensino. Apesar de enfatizar a permanência dos alunos com deficiência em escolas regulares, é possível perceber que o uso do termo *preferencialmente* demonstra flexibilidade quanto às práticas pedagógicas possibilitadas em diversas formas de organização.

Ainda na LDB (BRASIL, 1996), no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 59, está estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais uma série de providências, como currículos, recursos, professores com especialização, educação especial para o trabalho, entre outras questões que assegurem os direitos de todos à educação. Portanto, com base em Costa (2009) é urgente que as escolas contemplem o atendimento à diversidade dos alunos em seus projetos pedagógicos, atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais que ainda permitem a segregação na escola pública. Mas como evitar a segregação de surdos na escola pública sem considerar a questão linguística? Nossa sociedade apresenta pouca experiência histórica com a inclusão escolar e as atuais políticas públicas se apoiam no Atendimento Educacional Especializado/AEE para atender a todas as demandas relativas à educação de pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento/TGDs e altas habilidades e Superdotação. Mas, qual a proposta desse atendimento na inclusão de alunos surdos?

O AEE está respaldado pelo decreto 7.611 (BRASIL, 2011), Artigo 2º, que determina que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as diretrizes contidas neste decreto. Em seu parágrafo primeiro, está determinado como sendo:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

Complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

Suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Fica estabelecido, ainda, no parágrafo segundo que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Com base nessas observações e com um olhar mais atento sobre o restante do decreto, percebe-se que a legislação entende o AEE como estratégia fundamental para alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades e Superdotação. No que se refere aos alunos com surdez ou com deficiência auditiva, o decreto prevê, também, que devem ser observadas as diretrizes e princípios dispostos no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que reconhece e afirma os direitos das pessoas surdas no que se refere à valorização da Libras e da cultura surda em contexto escolar. No entanto, a proposta continua sendo manter alunos surdos em turmas regu-

lares em que a língua de instrução é o português oral, tendo o AEE como um serviço de apoio pedagógico à sala de aula regular que deve acontecer no contra turno. Dessa maneira, mesmo quando são acionados serviços de suporte como intérprete de Libras, as aulas são pensadas na estrutura de uma língua que não é acessível para os alunos surdos. A comunidade escolar não compartilha a língua de sinais e os alunos surdos permanecem sem possibilidades de interações significativas, mantendo o cenário de segregação em nome de uma suposta inclusão.

Uma questão importante para ser pensada é o fato do próprio decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que institui o AEE, recomendar o atendimento às diretrizes dispostas no decreto 5626/2005, que regulamenta a lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002) em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como oficial da comunidade surda com garantia de divulgação em lugares públicos de saúde, de educação e nas demais instancias sociais que demandem relações com indivíduos surdos. Então, a legislação determina que os alunos surdos devam estar em turmas inclusivas com língua majoritária oral e o AEE deve ser a principal estratégia de suporte às necessidades desses alunos, mas ao mesmo tempo, determina que deva ser seguido o decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), que institui diretrizes importantes no que se refere à inclusão de Libras como disciplina curricular dos cursos de formação

de professores, à difusão de Libras e da Língua Portuguesa como acesso das pessoas surdas à educação, à formação e atuação do tradutor intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, à garantia do direito a uma educação bilíngue para pessoas surdas, entre outras providências essenciais à formação de pessoas com surdez. Percebemos uma contradição na legislação que garante o direito a uma educação bilíngue com ênfase na Libras, mas determina uma estratégia inclusiva monolíngue na educação de surdos.

Continuando na tentativa de buscar compreensão nos amparos legais, verificamos que, mais recentemente, é instituída a 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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). No que se refere à Educação de surdos, encontramos respaldo no título II, capítulo IV, do direito à Educação. Nesse item percebemos que existe a afirmação dos direitos das pessoas surdas diluídos nos direitos das pessoas com deficiência como um todo. No entanto, o inciso IV nos remete, mais especificamente, à educação dos alunos surdos. Como podemos observar o artigo 28 (BRASIL, 2015, Título II, capítulo V),

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:



[...] IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (...)

Na LBI, a especificidade dos surdos é amparada pela obrigatoriedade do poder público de garantir oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Observamos possibilidade de escolarização para surdos em “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Esta redação da lei nos aponta para a possibilidade de escolas bilíngues, de classes bilíngues e de escolas inclusivas. Então, seriam organizações diferentes? O que a legislação entende por Educação bilíngue e escola bilíngue?

No decreto 5626/2015 – Art. 22 – § 1o está determinado que “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Mas será que apenas o uso de duas línguas define uma Educação bilíngue para surdos? E como considerar que as duas línguas sejam consideradas durante todo o processo educativo se a comunidade escolar não conhece e não utiliza a Libras? Assim, a legislação afirma o uso da Libras, mas não institui mecanismos de viabilização do uso e difusão da mesma em contexto escolar.

Continuando a considerar a legislação, percebe-se uma preocupação em instituir mecanismos que atendam as demandas da educação de alunos com deficiência, e entre eles, os surdos. A Lei Federal nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015 se configuraram como marcos importantes na garantia de direitos das pessoas com surdez. No entanto, há que se refletir sobre as estruturas e as organizações postas em prática para efetivação de tais dispositivos legais, que não se concretizam apartados das condições histórico-sociais e das engrenagens de luta pelo poder na sociedade capitalista.

Assim, as políticas públicas estabelecidas pelos governos podem ser interpretadas como sendo a intervenção do Estado visando à manutenção das relações sociais, por meio de implementação de projetos voltados para um setor específico da sociedade. Nessa direção, as políticas públicas de inclusão não se instituem como um simples desejo de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças. Mas representam a resposta do Estado a uma demanda social evidente. De acordo com Lasta & Hillesheim (2011), no caso da inclusão de pessoas com deficiência, as políticas públicas se configuram como resposta a uma necessidade de gerenciar e controlar certos fatores de riscos eminentes. Para esclarecer, podem-se considerar fatores de risco como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de emprego, entre outros. Nesse bojo, as pessoas com deficiência

podem ser consideradas em situação de risco. Ou seja, as pessoas com deficiência são, em sua maioria, indivíduos à margem da escolarização, do mundo do trabalho e da vida em comunidade. Dessa maneira, os inadaptados ou excluídos do sistema transmitem uma ideia permanente de perturbação da ordem e perda do controle da vida em sociedade. Nessa lógica, o Estado tende a propor Políticas Públicas que transmitam para a população a imagem de que os riscos estão sob controle. Complementando tal perspectiva, Lasta & Hillesheim (2011, p.97) acrescentam que:

A partir disso, as políticas públicas de inclusão escolar investiram em sensibilização para com a deficiência e na Educação Especial como programa de preparação para a inclusão. Com esses dois amplos mecanismos, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria de Educação Especial procuram manter os “portadores de deficiência” nos bancos escolares e assim seguir engrossando positivamente as estatísticas, evitando o desenvolvimento de outros fatores que, associados a esses, geram risco para a população.

Assim, as políticas públicas de inclusão se voltam para prevenir uma eminente desestruturação e perturbação da ordem social. No caso dos alunos surdos, as políticas determinam uma série de estratégias e mecanismos com ênfase na Libras e em profissionais especializados, assim como determina a educação bilíngue – Libras/Português – e o acesso à língua e a cultura próprias da comunidade surda. Dessa maneira, estrutura-se

um campo discursivo que articula várias propostas e verdades que ao serem acionadas, tendem a evitar o risco de desestabilização do social.

Como se percebe em estudos de Lima (2004), Meireles (2010) e Witkoski (2011), quando a escola recebe um ou mais alunos surdos, logo são instituídos os discursos de prevenção do risco. Surgem as falas pela necessidade de intérpretes, pelo uso da Libras e de professores bilíngues, entre outros. No entanto, a escola e seus profissionais não estão aptos a lidar com uma Educação bilíngue para surdos. Não conhecem a cultura surda nem a maneira como esses indivíduos estruturam seu pensamento em uma língua gestual-visual e que não se organiza na mesma lógica da língua da maioria, que é oral.

Na atual proposta de educação inclusiva, o aluno surdo é colocado em sala de aula inclusiva, com intérprete, professor de apoio ou professor de Libras e algumas vezes com o suporte do AEE no contra turno. No entanto, essas redes de assistência não atendem às demandas de alunos surdos se não estiverem voltadas para as questões específicas de formação de identidade, língua e cultura surda. Assim, por meio de providências equivocadas, se estabelece uma rede de assistências politicamente corretas e se o aluno não atinge o sucesso acadêmico e não se adapta às engrenagens do sistema, fica instituída a ideia de que foi feito o melhor possível, foi disponibilizado o que a legislação orienta e isso não causa

um incômodo a ponto de por em risco a ordem estabelecida. Assim, o Estado se exime da responsabilidade diante da possibilidade da exclusão.

## **2. O QUE PENSA A COMUNIDADE SURDA SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS?**

O fracasso escolar de alunos surdos vem sendo evidenciado diante do não acesso aos saberes escolares, da não participação, do não compartilhamento de pensamentos e de ideias. No caso dos alunos surdos, essa tem sido uma realidade nas escolas públicas brasileiras e provoca-nos a pensar sobre as possibilidades de problematização dessa realidade e sua possível superação. Preocupa-nos a pressão que o coletivo exerce sobre sua língua, sua cultura e, conseqüentemente, seu potencial de resistência. A organização escolar vigente não favorece as manifestações da língua e da cultura surda, assim como não possibilita a experiência com a diversidade. Reiterando essa questão, podemos considerar os estudos de Lima (2004, p.84) ao afirmar que:

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional, por um lado propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais

e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas pela escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes. E mais do que isso, não levam em consideração sua diferença concreta: a surdez.

Dessa maneira, uma vez tendo sua cultura e sua língua dificultadas, a tendência da comunidade surda é se tornar cada vez mais resistente às propostas de educação inclusiva. Instala-se um impasse que tensiona a relação entre indivíduo surdo, cultura e sociedade. Diante de tal situação, a necessidade de democratização da escola pública se remete a uma Educação crítica que permita aos indivíduos surdos questionarem e participarem do processo educacional do qual são constituintes. De acordo com Adorno (2006), é preciso romper com a Educação como simples apropriação de instrumental técnico e prescritivo para o sucesso e a eficiência social, enfatizando a necessidade de se pensar a educação como possibilidade de elaboração histórica a partir do contato com o outro não idêntico a si mesmo. Ou seja, a possibilidade de novas elaborações a partir da diferença, constituinte de todos os indivíduos, mas também a partir do respeito às demandas advindas dessa diversidade.

No contexto da diversidade, um grande desafio se estabelece tendo em vista a lógica da sociedade globalizada. A globalização tende a uniformizar valores culturais, levando a predominância daqueles que pertencem aos polos econo-

micamente dominantes. Por outro lado, observa-se a desvalorização de culturas minoritárias, como a cultura rural, a indígena ou a cultura surda. Assim, a sociedade está organizada com base nas relações de poder e saber estabelecidas pelos grupos economicamente dominantes. Segundo estudo de Quadros (2008, p.27)

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Assim, compreender bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. De acordo com a autora, no Brasil as políticas linguísticas subtraem as línguas, ao invés de investirem na adição das mesmas. Dessa maneira, não é trazida para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira e o ensino da Língua Portuguesa assume caráter exclusivo, como língua “oficial” do país. De acordo com Quadros (2008), as políticas públicas de educação ainda funcionam na lógica de “assimilação” não só linguística, mas também cultural. O aluno que apresenta dificuldade em assimilar

conceitos determinados por um currículo em português passa a ser visto, pela escola, como incapaz ou inadaptado. Assim, a escola inclusiva ainda não consegue instituir a diversidade linguística em seu cotidiano e por conta dessa realidade os alunos surdos continuam sendo considerados como “tendo dificuldade para aprendizagem do português e dos conteúdos escolares”.

De acordo com Quadros (2008) os surdos manifestam desejo pelas línguas de sinais e buscam a afirmação e o privilégio dessas línguas em contextos educacionais e sociais de maneira ampla. O significado disso vai além de uma questão puramente linguística. Situa-se no campo político. Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença e sob essa perspectiva buscam estratégias de resistência e autoafirmação. Os surdos tomam para si o privilégio do domínio sobre a língua de sinais, sobre o uso e o ensino da mesma como objeto de legitimidade, de conhecimento e de status. A partir dessa lógica, o conhecimento da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações que se estabelecem entre surdos e ouvintes e entre os próprios surdos.

Resultados de estudos como o de Meireles (2010), Silva (2008) e Lima (2004) mostram que as propostas de educação bilíngue para surdos têm se estruturado muito mais sob a perspectiva de proporcionar o acesso à Língua Portuguesa para que por meio desta os

alunos surdos tenham contato com os saberes valorizados socialmente. Concordando com Quadros (2008), a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida nos contextos escolares, mas o português continua sendo considerado a língua mais importante e o principal objetivo do currículo escolar. Portanto, faz-se importante atentar para o cuidado de não afirmar políticas públicas de Educação que, em nome da inclusão, se refiram ao uso da língua de sinais como simples instrumental para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Assim, a educação de surdos sob a perspectiva bilíngue transcende as questões puramente linguísticas. Para além do aprendizado de duas línguas, esta Educação situa-se no contexto de garantia de acesso e de permanência em uma escola que considere uma Educação bilíngue imersa em representações políticas, sociais e culturais. Sob essa perspectiva, quando a educação de surdos for proposta em escola inclusiva, precisa garantir acesso aos conteúdos escolares com base em um currículo organizado sob uma perspectiva visual-espacial, que considere a língua de sinais como língua de instrução, além de garantir que a Libras intermedie todas as experiências em cotidiano escolar. De acordo com Quadros (2008, p. 38): "É a proporção da inversão, assim está se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais".

De acordo com Relatório do Grupo de Trabalho, legalizado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, envolvendo profissionais e pesquisadores surdos e ouvintes envolvidos com a educação de surdos, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) a comunidade surda considera que

A pessoa surda transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade constitui-se como outro processo por ser definitivamente diferente, por necessitar de recursos completamente visuais. Os ouvintes participantes dos contextos da educação bilíngue precisam incorporar a cultura surda a fim de que as concepções da cultura ouvinte possam ser transformadas em artefatos culturais próprios da cultura visual, característica dos surdos. A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola. A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.

Nesse documento é possível perceber o valor que a comunidade surda confere ao processo de aprendizado estabele-

cido por meio da significação da língua e cultura surda. Sob essa perspectiva, o referido documento afirma a necessidade de inserção do indivíduo surdo em uma cultura propícia ao desenvolvimento e à afirmação de sua identidade com base em experiências sensoriais visuais, nas línguas de sinais, nas histórias surdas e nos estudos surdos. Percebe-se, portanto, uma necessidade de afirmação do universo surdo como condição para que os surdos se sintam incluídos na sociedade majoritária.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a legislação afirma o direito dos surdos a uma educação bilíngue com valorização da cultura surda, percebemos em material preparado pelo Ministério da Educação para formação dos professores de AEE (RAPOLI et al. 2010, p. 8), a seguinte afirmação

**As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda.** É no **descentramento identitário** que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (grifos da autora).

Ao utilizar a expressão “reduzidas ao mundo surdo”, tem-se a sensação de que o mundo do surdo é algo reduzido e que a identidade e cultura surda são, mais uma

vez, minimizadas. Além disso, a expressão “descentramento identitário” nos remete a intenção de fragilização das identidades diferentes da maioria. Como uma política pública de educação pode preconizar a descentralização daquilo que constitui o elemento mais importante de subjetivação para os indivíduos surdos, sua identidade e cultura? Nesse sentido, percebe-se que a proposta de AEE do MEC para alunos com surdez, ao mesmo tempo que diz se basear na perspectiva de uma educação bilíngue, se perde em afirmativas contraditórias em relação aos anseios manifestados pelas comunidades surdas.

Sobre os anseios da comunidade surda, podemos considerar a afirmação de Campello e Rezende (2014, p.78), doutoras surdas, militantes pela garantia de direitos e participação da comunidade surda em seu processo histórico e educacional

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.

Nesta citação, as pesquisadoras doutoras surdas, Campello e Rezende (2014),

expressam o pensamento de toda uma comunidade surda que luta por seus direitos diante de uma sociedade que, historicamente, os considera incapazes. Essas mesmas autoras fazem referência a um documento que representou a importância da luta da comunidade surda para a construção parlamentar dos dispositivos legais condizentes com as especificidades linguísticas e culturais de surdos. Esse documento foi uma carta aberta escrita ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em 2012.

<sup>1</sup> Para maiores esclarecimentos e informações sobre o referido documento, orientamos que verifiquem o endereço: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CI-fMY-M9uRcJ:lenerreispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>.

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas **não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.** Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, **mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine.** (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012)<sup>1</sup>.

Ao declararem que querem, acima de tudo, que as escolas os ensinem, os surdos alertam para a não eficiência do atual sistema educacional no que se refere à escolarização de alunos surdos e destacam a necessidade de repensar os con-

ceitos vigentes. Ainda sobre essa questão, afirmam

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! **Escola segregacionista e segregadora é a que impõe no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.** O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. [...] **A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades.** [...] Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012). (grifos nossos).

A partir de tais afirmações, evidencia-se a necessidade de atentar para os direitos linguísticos e culturais dos surdos e para a concepção de educação bilíngue que se difere dos conceitos propagados pelas atuais políticas públicas de inclusão.

É preciso atentar para a definição de escolas e classes bilíngues reivindicadas pela comunidade surda, conforme documento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/FENEIS (2013, apud Campello e Rezende, 2014, p.85),

Escolas bilíngues são uma coisa e escolas comuns da rede regular de ensino são outra coisa (cf. Artigo 22-II). Nós, surdos, precisamos de nossas escolas e classes bilíngues! Conclamamos a que os educadores e a sociedade nos ajudem a defender o direito que temos de adquirir a nossa língua em um ambiente linguisticamente favorável – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em Libras, com metodologias específicas. Vejamos os três espaços educacionais:

– escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

– as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

– nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013).

Assim, percebemos que as escolas bilíngues consideradas pela comunidade surda se caracterizam por espaços diferentes daqueles propagados pelas políticas públicas de inclusão. Ao afirmarem que “Escolas bilíngues são uma coisa e escolas comuns da rede regular de ensino são outra coisa” estão evidenciando que a educação bilíngue proposta pela atual política pública de inclusão, não passa de um discurso que tenta se passar por defensor de uma educação bilíngue para surdos, mas que na verdade continua perpetuando a lógica dominante de não valorização das minorias.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos para este estudo, foi importante considerar a legislação e alguns documentos norteadores da atual política pública de educação inclusiva na intenção de compreender as atuais diretrizes para educação de alunos surdos. Esses documentos nos levaram a constatar que as políticas públicas orientam alunos surdos a estudar em classes inclusivas, constituídas por uma maioria ouvinte, com predominância da Língua Portuguesa oral e com suporte do AEE no contra turno. Contraditoriamente, essa mesma política pública determina que devem ser seguidas as diretrizes do decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) na afirmação e garantia de uma educação bilíngue para alunos surdos.



Esses mesmos documentos nos levaram a perceber que existe um discurso voltado para a prevenção de riscos e que as políticas públicas preveem uma série de estratégias paliativas para suporte da educação de surdos como, por exemplo, a presença de intérpretes em contexto escolar, materiais adaptados, AEE, entre outros. No entanto, essas providências não atendem aos anseios da comunidade surda no que se refere a uma educação bilíngue que considere a língua e a cultura surda em todos os aspectos do processo educacional.

Documentos redigidos por pesquisadores doutores representantes da comunidade surda nos levaram a conhecer os anseios dessa comunidade em não serem tutelados e poderem participar das decisões a respeito de sua própria educação. Para tal, esses documentos preconizam que as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda sejam respeitadas e consideradas como razão de todo o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pudemos perceber a diferença dos conceitos de escola e classe bilíngue para surdos propagados pelas políticas públicas em contradição ao que é compreendido pela comunidade surda.

Apesar das contradições apresentadas, é necessário afirmar que este estudo não tem a intenção de se contrapor às demandas por uma educação inclusiva que acolha e atenda à diversidade humana, mas alerta para a necessidade de investimento em políticas públicas que viabilizem estruturas e propostas

em consonância com os desejos, pesquisas e solicitações da comunidade surda para que sua língua e cultura sejam consideradas como eixo principal de todas as experiências escolares que envolvam alunos surdos. Não adianta admitir a importância da Libras e da cultura surda se a comunidade escolar não conhece, não utiliza e não se sente confortável com a perspectiva de uma educação visual e bilíngue. A proposta de uma escola inclusiva e bilíngue só poderá ser pensada quando houver providências efetivas para tornar toda a comunidade escolar bilíngue. Se a proposta de educação bilíngue for só para os surdos, essa proposta continuará segregando.

Assim, ficou evidente que as propostas apresentadas pelas políticas públicas vigentes na atualidade são contraditórias afirmando, ainda, discursos hegemônicos de superioridade de uma língua sob a outra e desvalorização das minorias. No entanto, faz-se importante reconhecer que as estruturas estão sendo abaladas, pensadas, repensadas e a proposta de se viver experiências sob a perspectiva da educação inclusiva, dos questionamentos, das inquietações, além da militância da comunidade surda e das necessidades de respostas para educação de surdos têm movimentado a educação e os pesquisadores para que novas perspectivas sejam afirmadas em prol de uma educação que, ao se constituir bilíngue, possa ser considerada democrática para surdos e ouvintes.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário oficial da União*. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626. Diário Oficial da União. 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, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.611, De 17 De Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2011A.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, 2015.

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, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARTA Aberta ao Ministro da Educação em 08 de junho de 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:leneraispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 17 jul. 2018.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO W. (Orgs.). *Políticas públicas de Educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009, p. 59-86.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LASTA, L. L. e HILLESHEIM, B. Políticas Públicas de Inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA; HILLESHEIM. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LIMA, M. do S. C. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.

MEIRELES, R. M. do P. L. *Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAPOLI, E. A; et al. *A educação*

*especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SILVA, S. G. de L. da. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis-SC, 2008.

WITKOSKI, S. A. *Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

