

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E BILINGUISMO: UM OLHAR SOBRE O TEMA

Vera Aparecida Nordio
COLÉGIO PEDRO II
veranordio@yahoo.com.br

Rogério da Costa Neves
COLÉGIO PEDRO II
rcn.42@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste texto consiste em fazer um levantamento do processo histórico da educação de surdos no Brasil e introduzir elementos que cooperem para a reflexão sobre a complexidade do que temos entendido como bilinguismo, com enfoque para a relevância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino de pessoas surdas e sua influência no processo formativo. É importante compreender que a educação de surdos no Brasil ficou historicamente inserida no campo da educação especial desde os seus primeiros registros e durante, praticamente, todo o século XX. Disputas ideológicas se fizeram presente e o debate sobre a língua ideal para a escolarização de surdos transitou entre a língua de sinais, o oralismo e a comunicação total. Somente nas últimas duas décadas desse século, o bilinguismo assumiu centralidade dos debates sobre educação de surdos e, desde então, vem se estabelecendo como uma tendência e influenciando a forma de se compreender a surdez, atualmente, nos estudos surdos, entendida a partir de um enfoque da diferença. Assim, através de fontes bibliográficas, a investigação se ocupará de apresentar os marcos essenciais da educação de surdos no Brasil, apresentar reflexões sobre a língua e a ausência de língua e evidenciar a relevância do bilinguismo na educação de surdos. Destacamos que esse artigo traz um recorte do referencial teórico da dissertação de mestrado intitulada “Uma investigação das expectativas de jovens surdos para a etapa final da educação básica: em discussão o ensino médio técnico integrado.”

Palavras-Chave: Ensino; Educação de surdos; Bilinguismo.

DEAF EDUCATION IN BRAZIL AND BILINGUALISM: A LOOK AT THE THEME.

Abstract

The aim of this text is to make a survey of the historical process deaf education in Brazil and introduce elements that contribute to the reflection on the complexity reflection on the complexity of what we have understood as bilingualism, focusing o the relevance of Brazilian Sign Language (LIBRAS) in the education of deaf people and its influence on the and its influence on the educational process. It is important to understand that the education of the deaf in Brazil was historically inserted in the field of special education since its first records and during practically the entire twentieth century. Ideological disputes were present and the debate about the ideal language for the education of the deaf transited between sign language, oralism and total communication. Only in the last two decades of this century, bilingualism has taken center stage in debates about deaf education deaf education and, since then, has been establishing itself as a trend and influencing the way of understanding deafness, currently, in deaf studies, understood from a focus on difference. a focus on difference. Thus, through bibliographic sources, the research will to present the essential milestones of deaf education in Brazil, to present reflections reflections on language and the absence of language and highlight the relevance of bilingualism in deaf education. We emphasize that this article brings a clipping of the theoretical framework of the master's thesis entitled "An investigation of the expectations of young deaf people for the final stage of basic education: in discussion the integrated technical high school."

Key-words: Teaching; Deaf Education; Bilingualism.

Introdução

Experiência particular na educação de surdos resultante da atuação profissional em escola especializada na área, conduziu-me à reflexão de que para o desenvolvimento de práticas que promovam a inclusão escolar de forma efetiva torna-se necessária a aproximação com o modo desse sujeito compreender o mundo e construir suas relações sociais. Estamos acostumados a conceber a pessoa surda a partir de uma visão clínica,

com uma visão de carência - com ênfase no “não ouvir”, com o estigma da falta e, muitas vezes, com uma visão de que a surdez carrega a incapacidade de aprendizagem.

Nesse sentido, para escolhas conscientes sobre caminhos possíveis na educação de surdos é importante o conhecimento das diferentes concepções de surdez que definem políticas educacionais e transitam dentro da escola. Skliar, ao elaborar reflexões para redefinir os problemas da educação de surdos, descreve como um desses problemas “*poderes e saberes* ouvintes em torno das modalidades de comunicação e de linguagem adequadas para os surdos.” (SKLIAR, 1998, p.47) sustentando baixas expectativas pedagógicas, retratando assim, escolhas realizadas com base na concepção de surdez defendida.

Sobre concepções de surdez destacam-se os modelos clínico-terapêutico e o sócioantropológico. No primeiro, a surdez é vista como uma deficiência e a pessoa surda é compreendida a partir de uma visão de carência – com ênfase no “não ouvir”. Contudo, nas últimas décadas, com a aprovação de leis que buscam garantir a todos o acesso à educação, o modelo clínico-terapêutico tem sido questionado a partir do fortalecimento de uma nova concepção definida como sócioantropológica que reconhece a surdez como diferença cultural, deixando de lado a visão de patologia médica. Nesse sentido, Skliar (1999, p. 18) afirma que “[...] a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. [...] está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.”

Feitas essas considerações, ressaltamos que compreender e reconhecer as demandas para que se efetive a inclusão social das pessoas surdas é urgente em nosso país, considerando o número do último levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. Esse levantamento indicou que o quantitativo de pessoas com deficiência auditiva no Brasil estava próximo de 10 milhões. Nesse total, encontram-se pessoas com surdez profunda e pessoas com grande dificuldade para ouvir.

Por outro lado, relatório publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que o Brasil já conta com um “marco legal robusto e programas governamentais visando à inclusão educacional e social de pessoas com deficiência.” (2013, p. 03) Esse relatório nos traz uma avaliação realista da situação sobre legislação. No entanto, a inclusão não costuma se materializar conforme o texto da lei. Ainda assim,

é importante reconhecer a relevância da regulamentação de direitos. Essa medida ainda se faz necessária para garantir inclusão social às pessoas com deficiência.

Em relação a legislação, observa-se que muitos avanços foram conquistados a partir da redemocratização do país e das lutas de movimentos sociais organizados. Com acentuada atuação nas décadas de 70 e 80, criando oposição ao governo militar implantado no Brasil desde o ano de 1964. Esses movimentos utilizando-se de apresentação de demandas e pressões organizadas, contribuíram para a conquista de direitos que foram inscritos na nova Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 (CF/88). Gohn (2011) explica que a partir da década de 1990 os movimentos sociais passam por modificações assumindo diferentes formas de organização. Estas novas formas são mais institucionalizadas. Esse período, de institucionalização dos movimentos sociais, é considerado como um marco de insurgência dos movimentos surdos e do início de debates teóricos sobre a LIBRAS, sobre o bilinguismo, sobre os resultados da aplicação dos modelos clínico-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, dentre outros temas relacionados à surdez (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Vale enfatizar que as políticas e as normativas brasileiras para a inclusão de pessoas com deficiência ganham mais força com os movimentos internacionais de onde vêm a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) orientando a inclusão em todos os níveis de ensino. As leis nº 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), nº 10.098 de 2000 conhecida como Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000), e a nº 13.146 de 2015 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), diante da demanda para que a educação de pessoas com deficiências seja assegurada pelo Estado como parte integrante do sistema educacional, trazem em seus textos as orientações das declarações buscando alcançar uma condição de eliminação de barreiras que impeçam o acesso à educação e eliminação das formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Nesta proposição inclusiva, em referência à educação de surdos, diferentes dispositivos normativos são elaborados. Entre os principais, destaca-se a Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, considerada uma grande conquista nas lutas da comunidade surda. Em seu Art. 1º, reconhece a língua brasileira de sinais (LIBRAS)

como meio legal de comunicação e expressão, um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002),

Posteriormente, é promulgado o Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/02, abordando entre outros aspectos a inclusão de LIBRAS como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores. Além disso, o Artigo 22, inciso I, determina aos sistemas de ensino a obrigação de garantir a organização de escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando 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 ensino de surdos.” (BRASIL, 2005)

Dadas essas reflexões iniciais sobre a evolução na legislação brasileira e no campo dos direitos da pessoa com deficiência à educação, seguimos apresentando pontos importantes sobre a educação de surdos traçando, em linhas gerais, o percurso histórico da educação de surdos no Brasil até o reconhecimento da LIBRAS e a formulação de uma concepção que defende o ensino bilíngue como forma de garantir condições de acesso à escola e ao conhecimento.

A educação de surdos no Brasil: considerações históricas.

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fundado em 1857 por Ernest Huet - professor surdo vindo da França - com o apoio de Dom Pedro II foi a primeira escola de surdos do Brasil. No início das atividades educacionais utilizavam-se os sinais no ensino de surdos e o currículo trazia como disciplinas " [...] português, aritmética, história, geografia e a "linguagem articulada e "leitura sobre os lábios, para os que tivessem aptidão, como nos aponta Levy (1999, p.14). Porém, após o Congresso Internacional de Milão, em 1880, um importante marco na educação de surdos, o ensino nas escolas de surdos passou a ser feito através do método oral. Em várias partes do mundo, onde o oralismo foi adotado, o método foi bastante criticado, pois muitos surdos profundos não avançaram na oralização e não aprendiam os conteúdos escolares. No entanto, sobre o Congresso de Milão é importante atentar para o que nos traz Skliar:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada- não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX. (2010, p. 16-17)

Soares (1999), relata que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos¹ seguiu as orientações do Congresso de Milão. Contudo, a autora observa que a escolha pelo método oralista foi realizada não para cumprir as deliberações do Congresso, mas por articulações que ocorreram dentro do instituto. Entre os profissionais atuantes no instituto, o Dr. Menezes Vieira² argumentou a favor da adoção do método oral por considerar que a alfabetização que estava ocorrendo pelo ensino com o uso de sinais era algo desnecessário para a pessoa surda que vivia em uma sociedade de analfabetos. Nesse sentido, saber ler e escrever não teria utilidade. Assim, enquanto os institutos europeus adotavam o método oral pela convicção de que com a aquisição da linguagem oral, o surdo teria meios para aprender, o Dr. Menezes Vieira defendia o método oral para dar-lhes uma linguagem para que outros lhes compreendessem. Para o profissional a aprendizagem da língua escrita não seria útil nas relações sociais e, por isso, seria considerada desnecessária.

Soares (1999) projeta duas possibilidades para o posicionamento apresentado pelo Dr. Menezes de Vieira. Na primeira, a autora pondera que as ideias defendidas naquele momento podem ter partido de uma interpretação sobre a deliberação do Congresso de Milão como uma orientação somente à oralização do surdo. Vale lembrar que o Congresso limitou-se a definição sobre o ensino da palavra articulada, sem nenhuma elaboração sobre a instrução. Na segunda, a autora considera que o Dr. Menezes Vieira poderia realmente estar levando em conta que a aprendizagem da língua escrita não traria

¹ Surdo-mudo é uma expressão que não corresponde à realidade da pessoa surda, pois a maioria dos surdos tem as cordas vocais preservadas. Apenas uma minoria também são mudos. O uso da expressão ao longo do texto está relacionado com o uso no período histórico citado.

² Souza e Santana (2012) descrevem o Dr. Menezes Vieira como professor de linguagem articulada na gestão de Tobias Leite.

nenhum benefício ao surdo diante do analfabetismo da população em geral. Consequentemente, a prioridade deveria ser o ensino da palavra articulada.

Não obstante as deliberações do Congresso de Milão e as articulações dentro do instituto que defendiam o uso da oralização, o INES, assim denominado a partir de 6 de julho de 1957 pela lei 3.198, continuou fazendo uso dos gestos em conjunto com métodos oralistas no ensino das crianças surdas. Somente a partir da década de 1950, estabeleceu-se o oralismo como opção pedagógica de ensino. Isso acontece na gestão de Ana Rimoli. Solange Rocha, professora de história e diretora do instituto no período compreendido entre 2010 e 2014, em sua tese de doutorado destaca que:

Ana Rímoli vai promover uma série de iniciativas relativas à educação de surdos em âmbito nacional. Destacam-se, dentre outras ações, a criação do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, o primeiro na América Latina, e a Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro. Também vai produzir inúmeras publicações. Estas iniciativas demandam um olhar mais profundo, buscando compreender a dinâmica do Instituto como órgão ligado ao Ministério da Educação - MEC- e sua inserção na grande rede engendrada pelo educador Anísio Teixeira, quando esteve exercendo no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos as funções de gestor e formulador das políticas educacionais dos anos cinquenta. [...] Para Anísio, a reconstrução educacional do Brasil deveria ser fundada em bases científicas. (ROCHA, 2009, pág. 14)

Soares (1999), fazendo uma análise da proposta curricular do Ministério da Educação e Cultura - MEC - na década de 1970, ponderou o seguinte:

(...) verifiquei, naquele momento, que a orientação fornecida tornava o professor de surdos muito mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado a uma atuação clínica. O que, por consequência, fez com que essas atividades se constituíssem na sua principal responsabilidade uma vez que subordinava o ensino das disciplinas escolares aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral. (SOARES, 1999, p.2)

A partir de 1970, observadas as críticas ao método oralista na educação de surdos, ele vai cedendo lugar à Comunicação Total, que compreende a utilização de diversos meios de comunicação no processo de ensino, assim como o uso de sinais, a mímica, amplificação e alfabeto digital e o português sinalizado. Todos os meios são usados de forma paralela. A Comunicação Total trazia também, como proposta, a aprendizagem da língua oral pela criança surda, porém defendia a ideia de que essa aprendizagem não deveria ser privilegiada em detrimento dos aspectos cognitivos e sociais. Utilizando-se de diversos mecanismos para a realização da comunicação, a criança não aprendia de maneira profunda sobre uma forma de linguagem

específica. Assim, não trouxe os benefícios esperados no processo de desenvolvimento escolar da leitura e escrita da criança com surdez, passando a sofrer várias críticas.

Na década seguinte, Lucinda Ferreira Brito dá início a estudos linguísticos sobre a língua de sinais brasileiros (QUADROS, 2012) seguindo o movimento iniciado por Willian Stokoe, linguista norte-americano. Stokoe iniciou estudos das línguas de sinais no ano de 1960 apresentando uma análise descritiva da língua de sinais americana e revolucionou a linguística em uma época em que os estudos se concentravam nas análises das línguas faladas. A partir dos estudos de Stokoe as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como línguas de fato.

No Brasil, além dos estudos de Lucinda Ferreira Brito, a luta dos movimentos sociais surdos e iniciativas de movimentos internacionais materializados em suas diversas declarações favoreceram um cenário de mudanças na educação de surdos. As lutas dos movimentos sociais surdos, que se estenderam pela década de 1990, culminaram com o reconhecimento e a oficialização da língua brasileira de sinais através da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Observemos que dos fatos mencionados até aqui sobre a história do INES e da educação desenvolvida na instituição, pouco se fala sobre o currículo escolar e a ligação entre a educação geral do país. Para Rocha (2009) há uma ideia recorrente de que a educação de surdos, a qual considera estar historicamente inserida no campo da educação especial, manteve-se separada da educação geral e das discussões promovidas sobre ensino nos três últimos séculos. Contudo, para a pesquisadora, o isolamento aconteceu somente no que se refere aos espaços físicos e não no campo das ideias. No tocante aos espaços físicos “[...] a parte mais conhecida e estudada da educação de surdos foi a que estava circunscrita aos grandes prédios, os Institutos de Surdos, a partir da formação dos Estados Modernos.” (ROCHA, 2009, p. 15)

Soares (1999), por sua vez, indica um isolamento da educação especial em relação à educação comum e conclui ser muito difícil encontrar na produção historiográfica brasileira, com exceção da educação dos deficientes mentais, uma parte dedicada à história da educação dos deficientes auditivos ou com outras deficiências. Contudo, apesar do isolamento apontado, a pesquisadora considerará que entre a educação especial e a educação comum não houve a construção de caminhos autônomos e paralelos, mas uma “relação de complementaridade” que se justifica na “[...] função assumida pela

educação na exclusão da participação política e do convívio social a partir do momento em que segundo Arroyo (1987), se vincula educação e cidadania.” (SOARES, 1999, p.23). Ou seja, mesmo isoladas, há uma função política que se repete tanto na educação comum, voltada para as classes populares, quanto na educação de surdos. Nessa ótica, a vinculação educação e cidadania:

[...] faz parte de um amplo movimento de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas. Se na velha ordem era Deus quem vencida o Diabo, era a virtude que dominava o vício, e era a graça divina que criava o homem livre - “livres pela graça de Deus” -, na nova ordem deveria ser a educação que venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico social e político (ARROYO, 1987: 36-37 *apud* SOARES, 1999, p. 23).

Outro aspecto relevante para uma melhor compreensão do processo histórico da educação de surdos, encontramos na seguinte passagem do estudo de Rocha:

Se pensarmos na escolarização nos últimos três séculos, o ensino além das primeiras letras estava destinado somente às elites. É preciso compreender que a grande maioria dos surdos que estudavam nos Institutos especializados era proveniente das camadas populares. Os poucos surdos das classes mais abastadas, que eventualmente frequentavam esses espaços, poderiam ter oportunidade de seguir seus estudos em decorrência, principalmente, de sua posição social. Do mesmo modo a aquisição de linguagem oral também não guardava um sentido propedêutico, como também não era o da linguagem escrita, mas uma forma de socialização, de superação do isolamento social decorrente da surdez. A ideia comum às duas pontas do embate era a de promover ações para tornar as pessoas surdas socialmente produtivas e viabilizar seu potencial comunicativo com seu meio social. (ROCHA, 2009, pág. 120)

Comprovando a análise realizada pela pesquisadora, o DECRETO Nº 6.892, DE 19 DE MARÇO DE 1908, em seu artigo primeiro vai instituir como fins do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, denominação adotada na época, "instruir e educar as crianças privadas de audição e da palavra articulada, dando-lhes instrução letteraria e ensino profissional." (BRASIL, 1908). O ensino profissional como forma de tornar as pessoas surdas “socialmente produtivas” como nos aponta a Rocha (2009, p.120)

Atualmente, a legislação educacional brasileira orienta a oferta de propostas bilíngues para todos os estudantes surdos, garantindo o acesso à Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como a primeira língua e como língua de instrução. A Língua Portuguesa passa a ser considerada segunda língua e ensinada nas modalidades de leitura e escrita. Como, entretanto, se realizam as práticas bilíngues?

Bilinguismo e educação de surdos

Observa-se que o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua assim como o reconhecimento da importância do bilinguismo na educação de surdos é resultado de um longo processo histórico que retrata disputas ideológicas. Diferente de outras modalidades, na filosofia bilíngue rejeita a ideia de moldar o surdo a um modelo considerado “normal” (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013). É importante esclarecer que para a criança surda o bilinguismo implica no uso da língua de sinais, usada pela comunidade surda, e na língua oral que é usada pela maioria ouvinte. Essa última, será adquirida na sua modalidade escrita e, na medida do possível, diante de escolhas individuais e/ou da família na sua modalidade falada. Para cada criança, cada uma das línguas assumirá papel diferente podendo ocorrer a predominância de uma das línguas, ou, ainda, um equilíbrio no uso de ambas. Como membros integrantes de uma sociedade onde convivem surdos e ouvintes, as duas línguas poderão ser usadas no cotidiano.

A exposição acima ilustra um quadro de aparente simplicidade. Contudo falar sobre bilinguismo e educação bilíngue associada a surdez exige considerar a complexidade do tema que pode ser observada a partir da falta de consenso sobre a definição de bilinguismo e de sujeito bilíngue como nos revela a pesquisa realizada por Silva (2018). A pesquisadora mostra que os estudos sobre o bilinguismo, com longa trajetória histórica têm recebido maior atenção de pesquisadores desde o século passado, na década de 1970 e relata ainda que na contemporaneidade essas pesquisas estão se desenvolvendo “[...] a partir de perspectivas diversas, construídas em campos também diversos como a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, a Neurologia, entre outros e, conseqüentemente, a partir de diferentes propostas conceituais e metodológicas.” (SILVA, 2018, p. 26). Cada área – sociologia, psicologia, educação, entre outras - abordará aspectos relacionados ao seu campo de estudo, renunciando dimensões apreciadas por outras. (VITOR, 2016).

Para Romaine (1996, p. 573 *apud* VITOR, 2016, p. 24) “cada disciplina parece adicionar uma certa fatia de tendência ao nosso entendimento do que vem a ser bilinguismo com suas complexas inter-relações psicológicas, linguísticas e sociais.” Por sua vez, Skliar argumenta que:

Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões linguísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. A educação bilíngue é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-

linguística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. (SKLIAR, 1997, p. 21)

Diante dos estudos desses diferentes pesquisadores, Silva (2018), Vitor (2016), Skliar (1997), é possível observar a dificuldade de se definir o termo bilinguismo, ou, de se alcançar um consenso sobre seu significado entre os pesquisadores que estudam este tema, bem como classificar quem é este sujeito bilíngue.

Maher (2012) em texto que discute a ideia de bilinguismo, trazendo para o debate desse tema o hibridismo da língua portuguesa e da LIBRAS, argumenta que:

A definição de bilinguismo, ditada pelo senso comum e, infelizmente, também tomada como basilar em muitos textos acadêmicos, pressupõe que o fenômeno diz respeito a um suposto controle de duas línguas equivalente ao controle exercido pelos falantes nativos dessas línguas – o sujeito bilíngue seria a somatória “perfeita” de dois monolíngues igualmente “perfeitos” – e que bons bilíngues seriam aqueles falantes capazes de funcionar em duas línguas sem permitir que houvesse interferência de uma língua na outra. Essa forma de pensar o fenômeno é, ao meu modo de ver, equivocada. (MAHER, 2012, p. 33 – destaques da autora)

Silva (2018) ressalta que a maioria dos surdos nascem em famílias de ouvintes onde a comunicação normalmente acontece por meio de uma língua oral. Este fato, por muitas vezes, também caracteriza uma dificuldade em adquirir a Língua de Sinais, já que o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua ocorrem de forma natural quando os indivíduos são expostos ao ambiente linguístico em que vivem. Com a criança surda que nasce em uma família ouvinte, essa exposição não acontece na maioria dos casos (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013, p. 162) uma vez que a família faz uso exclusivamente da comunicação oral. Nessa perspectiva, não podemos esperar que todo indivíduo surdo tenha o mesmo desenvolvimento linguístico. Ao mesmo tempo, ao se tornar bilíngue não podemos esperar que domine de forma perfeita como “dois monolíngues perfeitos” (MAHER, 2012) as duas línguas,

[...] em todas as modalidades (oral ou sinalizada e escrita) e em todas as quatro habilidades (compreensão e produção da língua oral/ sinalizada e compreensão e produção da escrita). Pelo contrário, considera-se que o bilíngue vai desenvolver a fluência conforme sua história linguística e a necessidade de uso das línguas no cotidiano, em diferentes domínios da vida do bilíngue. (SILVA, 2018, p. 30)

De acordo com Maher (1997), nosso país vive a ilusão de ser um país monolíngue. Dentro de um Estado, ter uma língua e uma cultura cria a ideia de que o cidadão daquela nação fala a língua dessa nação e mascara a existência de várias outras línguas que constituem o Brasil, as torna invisíveis. Isto ocorre com as línguas indígenas, as línguas

das comunidades de imigrantes e das comunidades surdas. A escola, por sua vez, diante de uma política linguística que favorece o monolinguismo, contribui para a naturalização da crença de que somos um país monolíngue (QUADROS, 2008). Isso contribui para que a inclusão de estudantes surdos no cenário escolar seja marcada por muitos desafios e lutas pela valorização da LIBRAS (FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2013).

Azeredo (2002), no início de seu livro —Fundamentos da Gramática do Português, iniciando suas ponderações sobre a relação homem, conhecimento e linguagem citará uma passagem do livro —Vidas Secas de Graciliano Ramos, em que o autor descreve Fabiano, o personagem principal de sua obra. Essa passagem nos ajuda a refletir sobre as experiências e os desafios da pessoa surda:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos — exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir alguma, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. (RAMOS, 1947 apud AZEREDO, 2002, p. 15)

A história contada em Vidas Secas fala da trajetória de vida de uma família de retirantes forçada pela seca. No universo do personagem Fabiano e de sua família, a comunicação é rudimentar, a falta de palavras formam lacunas que são preenchidas pela gestualidade. Os personagens comunicam-se por gestos e expressões. Fabiano admirava as palavras da “gente da cidade” (RAMOS, 1947 apud AZEREDO, 2002), mas não conhecia seus significados, por isso não as usava.

Maria Lourdes Motter, doutora em ciências da comunicação, concluirá que “A limitada linguagem de Fabiano é, assim, expressão da vida miserável e mesquinha, limitada, a que ele e os seus estão sujeitos. Uma vida que faz dele uma coisa entre outras, sem ter o direito de expressar vontades ou sentimentos.” (MOTTER, 1994, p. 69)

A análise de Motter nos provoca e nos leva a refletir sobre as implicações da linguagem na inserção social do homem e na construção de suas identidades. Ela também nos remete aos personagens da vida real citados na introdução deste trabalho e aos permanentes desafios enfrentados pelas pessoas surdas para a aprendizagem da língua e para a construção de suas identidades a partir da percepção de si mesmo, do outro e de todo o universo de sua realidade social.

O homem surdo não vive longe de seus pares – também homens. Convive com eles lado a lado, assumindo, a cada dia, novas posições sociais que exigem interação, comunicação e troca de informações. Essas relações sociais exigem falar sobre sentimentos nas relações de convivência no trabalho, nos meios de transporte, nos espaços de serviço público, nos serviços de acesso à saúde, nos espaços privados, etc. Porém, assim como Fabiano, o surdo enfrenta barreiras diversas para a aprendizagem e aperfeiçoamento da língua. Rousseau, ainda no século XVIII, quando escreveu seu “Ensaio sobre a origem das línguas”, afirmou que:

A palavra distingue o homem dentre os animais:[...] No momento em que um homem foi reconhecido por um outro como um ser sensível, pensante, semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e os próprios pensamentos fez com que procurasse os meios de fazê-lo. (2008, p. 97)

A necessidade de comunicar nossos sentimentos, nossos pensamentos, de falarmos sobre o conhecimento a respeito de determinado assunto, de esclarecermos dúvidas, de interagirmos com nossos semelhantes é algo natural ao homem. Para Azeredo (2002), a linguagem, muito mais que mediadora das relações do homem com o mundo, é responsável por tornar possíveis as relações. Ele defende a ideia de que “[...] a língua organiza o mundo como uma estrutura dotada de significado.” (p.16). Assim, podemos inferir que sem que haja desenvolvimento linguístico não se organizará essa estrutura com significados e conseqüentemente não se realizará a externalização de um pensamento.

Em estudo em que analisam a acessibilidade de surdos em conteúdos disponíveis na WEB, FLOR; VANZIN; ULBRICHT (2008) explicam que apesar de a criança surda ter as mesmas aptidões que crianças ouvintes para a aquisição da linguagem oral, ou seja, a mesma capacidade cognitiva, devido à falta de exposição a um ambiente que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral, resultante do impedimento auditivo, a criança surda acaba desenvolvendo uma linguagem por meio do sistema motor. Assim, constata-se que:

Se, por um lado, a falta da audição leva a pessoa surda a ter dificuldade de pronunciar e escutar a linguagem oral, por outro, a falta da estruturação fonética organizada por meio dos sons, faz com que ela tenha dificuldades de entender a estrutura sintática dos textos escritos. Assim, a língua portuguesa, que é a língua oral oficialmente aceita no Brasil, torna-se fortemente difícil no aprendizado de surdos, especialmente daqueles que perderam a capacidade auditiva logo nos primeiros anos de vida. ((FLOR; VANZIN; ULBRICHT, 2008, p. 162)

Fernandes (2001, p. 131) dirá que “[...] como a Língua Portuguesa não é adquirida naturalmente, mas apenas com muita dificuldade, a Língua Brasileira de Sinais surge como meio natural de suporte cognitivo. É por meio da língua de sinais que se organizará “[...] o mundo como uma estrutura dotada de significado.” (AZEREDO, 2002, p.16). Assim, tomando por base da exposição de Fernandes (2001) compreendemos a importância de o surdo estar em contato com a língua de sinais o mais cedo possível da mesma forma como a criança ouvinte estará em contato com uma língua oral-auditiva desde o momento em que nasce para então desenvolver a fala.

No que se refere à educação de surdos, o Decreto nº 5.626/2005 determina que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Com isso, espera-se que o desenvolvimento e aprendizagem da LIBRAS pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares seja assegurado com sólida base educacional possibilitando, o que determina o Decreto 5.626/2005, que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e na educação profissional, a educação bilíngue possa ser desenvolvida por meio de “docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, Artigo 22, Inciso II).

Quadros (2008) defende que para viabilizar a educação bilíngue nas escolas públicas é necessário desconstruir políticas monolíngues com o reconhecimento não apenas legal, mas com respeito e valorização das duas línguas das comunidades que convivem no espaço da escola, surdos e ouvintes. Diante das variadas interpretações do que vem a ser bilinguismo e o que é ser um sujeito bilíngue, seguimos com a compreensão de que o “indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos.” (FERNANDES; CORREIA, 2015, p.23).

Assim, oferecer ao estudante surdo a possibilidade de aprendizagem da LIBRAS como sua primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita e/ou falada como segunda, favorecerá o desenvolvimento e a inclusão desse sujeito na sociedade em que vive. A LIBRAS o ajudará a organizar o mundo, assim como nos fala Azeredo (2002), “como uma estrutura dotada de significado” e a partir dela se desenvolverá a aprendizagem da segunda língua.

Considerações Finais

Diante da discussão elaborada nesse estudo, observamos que a educação de surdos revelou-se historicamente inserida no campo da educação especial, mantendo-se separada da educação geral e das discussões promovidas sobre esse tema no decorrer dos últimos três séculos. Durante muito tempo pessoas surdas, assim como pessoas com outras deficiências, estiveram excluídos das redes de ensino regular, ou tiveram acesso parcial à educação. O discurso da saúde predominou sobre outras áreas na definição de conceitos e das relações com as pessoas com deficiência. No que se refere a surdez, do ponto de vista da saúde buscava-se a "normalidade" através do uso de próteses auditivas e de terapias da fala.

Nesse sentido, de forma geral podemos dizer que a educação de surdos no Brasil presenciou três diferentes abordagens filosóficas. Inicialmente, a abordagem oralista que tinha como objetivo o desenvolvimento da língua oral. A segunda abordagem é conhecida como Comunicação Total. E a terceira abordagem, ainda em construção, preconiza a importância da educação bilíngue para surdos, valorizando a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda.

Convém ressaltar que nos últimos anos constata-se uma evolução do campo dos direitos humanos com o fortalecimento de políticas de inclusão a partir do reconhecimento do direito de todos a frequentar uma sala de aula comum, aprendendo e participando através da oferta de acessibilidade e desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades de cada estudante. Diante disso, na educação de surdos busca-se o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue na modalidade LIBRAS/Língua Portuguesa.

Contudo, apesar dos avanços em termos de reconhecimento de direitos dos surdos no Brasil, a situação do bilinguismo vivida pelos surdos nas escolas brasileiras ainda permanece pouco descrita e pouco compreendida. Na discussão apresentada nesse estudo observa-se que no caso do sujeito surdo, tornar-se um bilíngue perfeito para o uso da Libras e do Português escrito é algo difícil de ser plenamente alcançado. Estudos sobre o bilinguismo dos surdos envolve análise das idades de acesso às duas línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa – bem como a relação entre essas duas línguas. Ao mesmo tempo, envolve a diversidade dos perfis bilíngues que se desenvolvem. Nesse sentido, é importante refletir que "[...] o bilinguismo não pode ser analisado com relação a um

padrão ideal ou apenas em termos de proposta educacional. Ele depende de vários fatores interacionais, linguísticos, cognitivos e sociopolíticos." (SANTANA, 2007, p. 201)

Por fim, ressaltamos que esse estudo tinha como propósito incentivar reflexões sobre a importância da educação bilíngue no ensino de surdos. Seguindo esse objetivo destacamos aqui a discussão elaborada por Fernandes (2001) de estarmos atentos às condições dos alunos, às características individuais e às suas possibilidades de seguir caminhos de aprendizagem em todas as ações da escola no sentido de oferecermos acessibilidade viabilizando encontros com suas identidades e de garantirmos ao surdo o direito de exercer a cidadania.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos da gramática do português**. 2ª edição. Revista - Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.892, de 19 de março de 1908**. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6892-19-marco-1908-501484-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Atual até a Emenda Constitucional nº 57, de 18/12/2008. São Paulo: Editora Escala, 2009.

_____. **Decreto no 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 - 27.841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 12 de set. de 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

FERNANDES, Eulália. Língua de Sinais e Educação de Crianças Surdas. **Revista da ANPOLL**, n. 10, p. 121-137, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/388/397>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____.; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. Capítulo I. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 07-25.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014/23096>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FLOR, Carla da Silva; VANZIN, Tarcisio; ULBRICHT, Vânia. Recomendações da WCAG 2.0 (2008) e a acessibilidade de surdos em conteúdos da Web. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 161-168, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a02v19n2.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. **ReVEL**, vol. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/00787439a6207_a953f6842c5eedfd23a.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

LEVY, C.C.A.C; SIMONETTI, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: Roca, 1999.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1997.

_____. Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. In: **FORUM**, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 25/26. Rio de Janeiro, 2012. p. 33-36.

MOTTER, Maria Lourdes. Consciência linguística de Fabiano. **Revista Princípios**, [online]. Edição nº 32. Fev./Mar/Abr., 1994, p. 65-69. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/32/cat/1816/consciência-inguística-de-fabiano-.html>> Acesso em: 23 ag. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: uma agenda de desenvolvimento pós-2015**. Brasília, dez.2013. Disponível em:<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/UN_Position_Paper-People_with_Disabilities.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Espaço**. V. 30. Rio de Janeiro, 2008. p. 12-17.

ROCHA, Solange Maria da. O Ines e a educação de surdos no Brasil: **aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1712-1778. **Ensaio sobre a origem da línguas**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. 3ª ed. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2008.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Giselli Mara da. **PERFIS LINGÜÍSTICOS DE SURDOS BILÍNGÜES DO PAR LIBRAS-PORTUGUÊS**. Belo Horizonte, 2018. 217f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX8MK5/1/tese_giselli_silva.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SKLIAR, Carlos. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação

dos surdos. In: C. Skliar (Org.), **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial** (pp. 105-153). Porto Alegre: Mediação.

_____. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, nº 8, Mai./Jun./Jul./Ago. 1998, p. 44-57. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_08.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. In: **Educação e Realidade**. Vol. 24, n. 2, jul./dez. Porto Alegre, 1999, p. 5-12.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SANTANA, Josineide Siqueira de. JOAQUIM MENEZES VIEIRA E TOBIAS RABELO LEITE: MÉDICOS E PROFESSORES (1875- 1890) In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2012. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2012/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: plano para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. Niterói: UFF, 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3833/1/DISSERTACAO%20FINAL%20UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20FLUMINENS E.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.