

## Educação especial e inclusiva na perspectiva do ensino bilíngue

*Special and inclusive education from the perspective of bilingual education*

Antônio Luiz Alencar, MIRANDA (UEMA/CESC/FAPEMA)<sup>1</sup>

Ana Rosária Soares da, SILVA (UEMA/CAPES/LAMID)<sup>2</sup>

Shirlane Maria Batista da Silva, MIRANDA (UEMA/CESC/FAPEMA)<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem a pretensão de refletir sobre a Educação especial na perspectiva do ensino bilíngue. Uma vez que a história da educação do Surdo ao longo dos tempos foi permeada por controvérsias e negação de direitos, entendemos que é premente a criação de políticas que instrumentalizem escolas e professores para atuação e reconhecimento de que a LIBRAS não deve ser vista apenas como uma mera disciplina no currículo escolar, mas seja entendida como uma necessidade insubstituível de cada sujeito Surdo no processo de aprendizagem, assim como o conhecimento da Língua Portuguesa para que esse aluno surdo se aproprie da leitura e da escrita na modalidade do bilinguismo, o que favorecerá sua formação cidadã e identitária tanto no tecido social global quanto no espaço específico de sua comunidade e cultura surda, sendo assim, visto pela sociedade como sujeito diferente e não mais como deficiente. Dessa forma, para fundamentar as discussões recorreremos aos teóricos e estudiosos do assunto como: (QUADROS, 1997), (SKLIAR, 1999), (SOARES, 1990), (STROBEL, 2008), (LACERDA, 2010), (DORZIAT, 2004), (COELHO, 2011), entre outros também citados no texto que se debruçam a estudar, debater e refletir sobre a problemática da educação bilíngue na escola inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação especial, Surdo, LIBRAS, Língua portuguesa, Bilinguismo

### ABSTRACT

*This article aims to discuss Special Education from a bilingual perspective. Considering that the history of deaf education over time has been covered with controversies and denial of rights, we understand that it is urgent to create policies that organize schools and teachers to take action and recognize that LIBRAS should not be seen as just a minor subject in the school curriculum. It should be understood as an irreplaceable need of each deaf person in the learning process, just as the Portuguese language knowledge is, so that the deaf student can learn reading and writing in the category of bilingualism. This will benefit their citizenship and identity formation in both the global social spaces and the particular space of their community and deaf culture, thus being seen by society as a different individual*

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, Maranhão. Centro de Estudos Superiores de Caxias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5752-0280>; [antonioluiz\\_am@hotmail.com](mailto:antonioluiz_am@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Teoria Literária – PPG/CPG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-9788>; [ana.rosaria@hotmail.com](mailto:ana.rosaria@hotmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, Maranhão. Centro de Estudos Superiores de Caxias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>; [shir\\_mari@hotmail.com](mailto:shir_mari@hotmail.com)

*and no longer as a disabled person. Considering this, to base the discussions we studied the theorists and researchers of the subject, such as: (QUADROS, 1997), (SKLIAR, 1999), (SOARES, 1990), (STROBEL, 2008), (LACERDA, 2010), (DORZIAT, 2004), (COELHO, 2011), among others, also cited in the text, who focus on studying, debating and reflecting on the problems of bilingual education in Inclusive Schools.*

**Keywords:** *Special education, Deaf, LIBRAS, Portuguese language, Bilingualism*

## 1. Considerações iniciais

O processo de inclusão de alunos surdos à educação está representado por um longo tempo como um grande desafio na perspectiva da inclusão para a igualdade de direitos, principalmente quando se analisa a segregação de pessoas consideradas diferentes dos padrões “normais” estabelecidos pela sociedade. No entanto, um dos maiores desafios que se impõe à educação brasileira diz respeito ao avanço na perspectiva de uma escola inclusiva, no caso de alunos surdos, baseada na educação bilíngue, uma escola de todos e para todos os sujeitos sociais.

A Comunidade Surda só conquistou o reconhecimento nacional sobre a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como uma língua natural registrado na Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e Decreto Nº 5.626/2005, constando em seus anais o respeito aos valores da Linguística e Cultura dos Surdos promovendo a LIBRAS como primeira Língua dos Surdos e a Língua Portuguesa como segunda forma de expressão e comunicação dos sujeitos surdos, como também o direito por Escolas Bilíngues para Surdos, portadores de deficiência auditiva (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MEC, 2006).

Apesar da LIBRAS apresentar todos os aspectos que a legitima como a primeira língua da comunidade surda a Língua de Sinais brasileira só conseguiu o reconhecimento de fato, em 24 de abril de 2002, após anos de batalhas dos Surdos para que sua língua fosse reconhecida como um meio de comunicação e expressão (ARANTES, 2007, p. 22, 23).

Dessa forma, os embates políticos e sociais em torno da legalização da LIBRAS como primeira língua do Surdo permitiram uma reação do próprio sistema em estabelecer parâmetros legais para que essa educação especial utilizando o conhecimento e práticas culturais e linguísticas da Comunidade Surda pudesse se estabelecer no contexto educacional e social como sua primeira aprendizagem de linguagem. Segundo Arantes (2007),

(...) a cultura Surda é criada por cada uma das diversas Comunidades Surdas existentes ao redor do mundo, ela se baseia na maneira pela qual o surdo entende o mundo e o ‘modifica’ para sua própria compreensão para que assim possa se adaptar a ele. Envolve a língua, costumes e hábitos das Comunidades Surdas (ARANTES 2007, p. 28).

É valioso esclarecer que, segundo o MEC, não há uma cultura surda, e que isso pode ser considerado como uma política segregacionista. Para o referido órgão, as pessoas são surdas porque são surdos e assim é que acontece. E devem ser valorizadas em sua diferença dentro da normalidade social. Conquanto, alguns surdos discordam dessa posição, vendo como desrespeito à sua condição. E foi nessa divergência que os surdos foram divididos em grupos de surdos oralizados e surdos sinalizados.

Com base nesses pontos, o presente artigo vem apresentar reflexões levantadas acerca da inclusão do aluno surdo no contexto da educação bilíngue. Nesse sentido, é necessário discutir a história da educação dos surdos que desde o início vem marcada de lutas num cenário opressor e bairrista em relação às classes minoritárias menos assistidas pelas políticas educacionais sociais. Foi nesse contexto bairrista que ao longo dos acontecimentos, os Surdos travaram batalhas pela afirmação de uma identidade para a comunidade surda, para sua língua e para sua cultura na perspectiva de obterem reconhecimento e lugar no tecido social em todos os aspectos inerentes aos sujeitos de direitos.

Contudo, a história dos Surdos, dolorosamente, registra que na antiguidade chinesa crianças surdas eram lançadas ao mar. Os egípcios os adoravam e os colocavam em posição de deuses; os gauleses os sacrificavam como oferenda e sacrifício e na Grécia eram vistos como incapazes seres incompetentes desprovidos de representação e existência. Em outras sociedades a exemplo dessas, os surdos, quando não eram eliminados ou considerados pesos e carma para suas famílias, eram criados para realizarem serviços sem importância ou faziam graças para risos e entretenimentos do poder.

Strobell (2010) destaca que o filósofo Aristóteles afirmou que o Surdo era um sujeito desprovido de aptidões e não poderia ser considerado como um ser humano. Para ele, o surdo não tinha alma, era um ser vazio por ser desprovido da faculdade da fala. Isso porque o filósofo considerava a linguagem oral como única forma de comunicação e interação entre Deus e o homem. Assim, o Surdo que não possuía o atributo da linguagem oral jamais poderia ser considerado um ser social e mesmo humano, e, portanto, ao povo Surdo não caberia direitos nem representação em sociedade.

Esse pensamento de Aristóteles foi incorporado ao modelo de educação da Igreja católica romana que passou a negar direitos e espaços aos indivíduos surdos desde um lugar no seio familiar, incluindo reconhecimento e direitos civis, sociais, educacionais e demais aspectos comuns a todo cidadão em sua normalidade. Desse modo, Strobell (2010) relata que no pensamento de Aristóteles os surdos não eram inseridos na sociedade, nem tampouco reconhecidos como seres humanos e que:

(...) quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, (...) de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento (...) os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão (...) é absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar (STROBELL, 2010, p. 18).

Não bastasse o entendimento introduzido por Aristóteles, tempos depois, Santo Agostinho levanta a hipótese que o nascimento de crianças surdas era a forma que Deus encontrava para punir os pais por seus pecados. No entanto, mesmo diante dessa ideia absurda, Santo Agostinho diferentemente de Aristóteles reconhecia e apontava que os gestos poderiam ser uma forma de comunicação desses sujeitos. Segundo ele, os surdos necessitavam de salvação e, já que não possuíam a faculdade da linguagem oral, poderiam, sim, utilizar gestos para pedir perdão por seus pecados, comungarem e desempenharem suas obrigações confessionais e, assim, obterem a salvação, um lugar no reino de Deus. Ademais, era de interesse de a Igreja praticar caridade, ensinar as obrigações do sacramento e fazer com que as famílias comprassem a salvação da alma de seus surdos. Supomos que por meio dessa ideia tenham surgido os primeiros empreendimentos de ensino referentes à educação em torno do povo Surdo, que se deram primeiramente nos mosteiros aos Surdos de classes mais abastadas através das Línguas de Sinais.

Nessa direção, a história dos Surdos é pautada, portanto, por uma longa e dolorosa configuração que vem desde as primeiras sinalizações de inserção da língua de sinais no contexto comunicacional até o reconhecimento do direito à educação e representação social do povo surdo. Dessa feita, várias lutas foram travadas pelas comunidades surdas e abraçadas pelo povo da surdez na conquista de alguns direitos, inclusive o de ser educado em escolas comuns e regulares para aprendizagem bilíngue. Sim, bilíngue, porque o surdo pode e deve se comunicar através de sinais que é sua língua mãe, no entanto, necessita aprender uma segunda língua para se comunicar e se relacionar com os demais atores sociais que compõem as diversas culturas e comunidades sociais politizadas.

Assim, este artigo vem refletir sobre a educação inclusiva, no modelo da escola bilíngue para surdos com o objetivo precípuo de aprofundar as discussões tanto sobre a história da educação dos Surdos quanto aos avanços, que nosso contexto educacional vem propiciando à aprendizagem da Língua de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa, desse público em debate, que repercute em torno dos direitos do Surdo e dos deveres das instituições educacionais e poderes constituintes representativos delas.

## **2. LIBRAS e educação de Surdos**

A LIBRAS, segundo Bevilacqua (1998), é uma língua suprema para os surdos, principalmente os sinalizados, já que é a língua que eles utilizam para se comunicar. Desse modo, Skliar (1997, p. 141) afirma que a Língua de Sinais se constitui num elemento identificatório dos surdos por meio da qual eles desenvolvem suas competências linguísticas, comunicativas e cognitivas permitindo que essas pessoas constituam uma comunidade linguística normal em sua diferença.

De acordo com Soares (1990), a história da educação dos surdos foi marginalizada no mundo econômico, social, cultural, educacional e político. Em decorrência disso, eles eram vistos como deficientes e incapazes desprovidos de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A partir do final do último século, houve mudanças significativas na forma de compreender as características dos surdos, o que afetaram as propostas educacionais oferecidas a eles. Ao passo que se julga ser extremamente necessário neste levantamento do percurso histórico da educação de surdos ser abordado de maneira geral as formas de comunicação oralista, gestualista, total e bilinguismo. Nesse sentido, é valioso, esclarecer que os surdos até meados do século XVI, conforme o mesmo autor,

(...) eram vistos como ineducáveis; em consequência disto, considerados como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecidas às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade (SOARES, 1990, p. 12, 13).

Ainda sob essa ótica histórica da educação dos surdos, é válido registrar que em conformidade com Lacerda (2010, p. 48, 49), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, os surdos foram vistos como ineducáveis. Somente no século XVI é que se começou a admitir que os surdos pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos. Tal constatação encontra-se nos relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos. Além disso, o mesmo autor esclarece que a partir desse período podem ser discernidas nas propostas educacionais vigentes, iniciativas antecedentes do que se chama de oralismo e outras antecedentes do que se chama de gestualismo.

A oralização passa a ser a principal abordagem da educação para crianças surdas aprenderem a fala. Elas passavam a maior parte do tempo nas escolas recebendo treinamento oral, assim, as disciplinas escolares estavam em segundo plano levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. Guarinello (2007) assevera que:

O embate entre o método que prioriza a comunicação por meio da língua falada e o método por meio de sinais é histórico e se mantém até a atualidade. No entanto, hoje há provas contundentes evidenciando a importância da língua de sinais para o processo de aprendizagem dos alunos surdos, fato que foi ignorado, como veremos, em 1878, pelo primeiro Congresso que discutiu a questão da educação para pessoas surdas (GUARINELLO, 2007, p. 35, 36).

É notório, portanto, que os direitos à diversidade, à liberdade, à igualdade e ao respeito às diferenças individuais, principalmente às diferentes características de comunicação dos surdos não foram contempladas adequada e integralmente, uma vez que o método oralista percebia a surdez como

uma doença que deveria ser tratada. E o tratamento dispensado aos surdos nesse período e até um tempo atrás próximo era doloroso e deixava marcas irreversíveis na criança ou pessoa sujeita ao método.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Art. 26 visualiza claramente a garantia do direito à Educação de toda pessoa humana, explicando o direito de cada um do respeito à diversidade, à liberdade, à educação, ao desenvolvimento para conquista de uma vida digna e um futuro tranquilo e equilibrado. E sobre o respeito à diversidade, Abrantes (2010) ressalta que:

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos (ABRANTES, 2010, p. 17).

Para Dorziat (2004), no Brasil e no mundo, ainda tem grande força a abordagem educacional oralista. Segundo o autor, oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Nessa perspectiva, o autor referenda que:

O oralismo perdurou como a filosofia educacional para ensino de surdos por mais de um século e que apregoa que o surdo deve adquirir a língua oral, devendo ser terminantemente proibido o uso de sinais no processo, essa postura foi fortemente criticada por pesquisadores e estudiosos da época, para esses autores, a língua oral não pode ser adquirida por este tipo de aprendiz pelo processo de aquisição de língua materna, pois, devido à ausência de audição, pode-se considerar que ele não foi exposto a uma primeira língua. Esse aprendiz, além de ficar privado, nessas condições, de adquirir a língua materna, também não tem acesso aos processos de desenvolvimento da linguagem de forma natural (DORZIAT, 2004, p. 37).

Com efeito, a educação dos surdos foi vista por muito tempo como uma condição e estado clínico. Como uma doença que deveria ser tratada por médicos com tratamentos por eles especificados, em que se instituía o método oralista. Aquele método que entendia que a criança com surdez poderia aprender a falar através dos exercícios dolorosos de aprendizagem da língua. Deixando de lado completamente a diferença dessa criança, forçando-a a aprender a ferro e fogo uma língua que ela desconhecia e tampouco ouvia.

(...) as primeiras pesquisas sobre Língua Americana de Sinais, somadas à insatisfação com os resultados obtidos no oralismo, deram origem a novas propostas pedagógicas. Nos anos 70, a tendência que predominou foi a filosofia da Comunicação Total, que defendia o direito da criança surda de ser exposta a todas as pistas e fazer uso das que melhor se adequassem à suas habilidades comunicativas e as do interlocutor (VASCONCELOS, 1978, p. 31).

O método da Comunicação Total foi uma abordagem educacional concebida nos Estados Unidos, que apregoava a utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos surdos: sinais, desenhos, dramatizações, treino auditivo, escrita, expressão corporal. Entretanto, essa forma de comunicação, também, não teve sucesso. Seu objetivo era criar a possibilidade da criança desenvolver uma comunicação real com a família, com o ambiente escolar, no caso, os professores, para que pudesse construir suas configurações de mundo.

A comunicação total utiliza sinais utilizados pelos surdos na língua de sinais e também sinais gramaticais presentes na língua falada, mas não na LIBRAS. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (SOARES, 1990).

No Brasil, a comunicação total ainda é uma concepção predominante na educação de surdos. Embora o acesso aos sinais tenha favorecido de maneira efetiva o contato entre surdos e ouvintes, tornando menos sofrida a interação e conversação entre eles. A Comunicação Total não resolveu a questão da língua, já que os alunos surdos continuaram a ser expostos ao português ainda que usado com sinais. As propostas educacionais sob essa orientação não defendem um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Estão, sim, baseados na utilização de vários recursos semióticos para efetivar a comunicação, sem uma preocupação real com a falta de uma língua partilhada efetivamente (VASCONCELOS, 1978, p. 38).

Além disso, na década de 1990, dois outros modelos de educação para as pessoas surdas começaram a surgir no Brasil: o modelo de Educação Bilíngue e o modelo da Escola inclusiva.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; para que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra (SKLIAR, 1999, p. 45).

As ponderações de Skliar (1999) são referendadas por Brito (1993), ao considerar que no bilinguismo a língua de sinais é valorizada e vista como um caminho para a aprendizagem do surdo em todos os aspectos do conhecimento. Para ele, a abordagem educacional através do método bilíngue proporciona, além da comunicação surdo x surdo, o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo com deficiência auditiva. Assim, o principal foco do bilinguismo é dar visão e credibilidade à língua de sinais para que ela se estabeleça no âmbito educacional e escolar para construir os saberes do aluno surdo na perspectiva de apropriação do conhecimento, tanto da Língua de Sinais como sua primeira



língua quanto da língua oficial do seu país como a segunda língua para a aprendizagem da leitura e escrita do seu país. No caso do Brasil, a LIBRAS – L1 e Língua Portuguesa – L2.

### 3. Educação especial e bilinguismo

A educação especial é o ramo da Educação responsável pela educação e escolarização de pessoas portadoras de deficiências em instituições especializadas. Essas instituições trabalham a educação na perspectiva da educação de surdos, cegos ou escolas de atendimento a pessoas com deficiência mental e outras deficiências. Em alguns países, essa modalidade de educação especial é ofertada fora da modalidade do ensino regular, em que as demais necessidades especiais educativas não estão contempladas como deficiência e não são abordadas como diferentes e inclusivas, que não é o caso do Brasil.

O Brasil vê o indivíduo portador de necessidades especiais não mais como doente, como anormal. Mas o concebe na qualidade de pessoa diferente, sujeito de direito a que as políticas públicas de inclusão devem contemplar em toda sua plenitude para que o processo de aprendizagem desses sujeitos seja abordado em sua totalidade de forma a criar condições para sua educação e qualificação (BRASIL, 2002).

No termos da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 art. 24, do decreto nº 3.298/99, e a Lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). Conquanto, existem muitas lacunas quando se trata da educação especial inclusiva na prática escolar. Isso não acontece plenamente. Esses direitos fundamentais não estão sendo respeitados, nem estão acessíveis para os usuários dessa educação diferenciada. Esses direitos não estão sendo garantidos em sua plenitude.

Para Coelho (2011), a escola inclusiva é a escola que ensina e inclui todas as crianças reconhecendo a força de suas diferenças individuais não como entraves, mas como um valor que deve ser considerado para o desenvolvimento do processo de aquisição do conhecimento. Segundo o mesmo autor, a escola inclusiva é ainda a escola que:

Cuja política se comprometa com a igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes, a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente. Nesse sentido, a formação do profissional em educação deve considerar os conteúdos de uma educação para a diversidade, como estabelece as diretrizes para esse curso (COELHO, 2011, p. 72).



Além do mais, com base nas reflexões feitas no material produzido pelo Projeto Educar na Diversidade/MEC (2005), destaca-se que a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquele (a)s com algum tipo de deficiência. Conquanto, para que uma escola se torne um modelo de educação inclusiva não deve haver exigências quanto a acesso nem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a promoção da inclusão implica na identificação e minimização de barreiras à aprendizagem e participação, e na maximização dos recursos que apoiam ambos os processos. Essas barreiras podem ser identificadas em todos os aspectos e estruturas do sistema e da vida escolar (por exemplo, nas unidades escolares, na comunidade e nas políticas locais), e podem impedir o acesso ao estabelecimento de ensino, como também conter limitações em termos de participação.

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MEC, 2006, p. 5).

Abrantes (2010, p. 22) defende que “a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, no ensino regular é uma das principais metas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Dessa forma, o aluno surdo poderá ser incluído no ensino regular”. Diante disso, podemos nos atrever a dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, ao preocupar-se em estabelecer parâmetros para uma educação especial inclusiva, não contemplou em sua totalidade a educação dos alunos com deficiência auditiva, que foi deixada de lado, excluída do sistema norteador da educação em sua essência, apesar de constar nos documentos oficiais dos direitos do cidadão, esse direito “igual” à educação.

Mais tarde, como forma de reparação e afirmação dos direitos dos surdos, o Decreto nº 5.626/05 veio regulamentar a Lei nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00 os quais dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais e sua inclusão nas escolas estabelecendo a estrutura curricular nas grades de nível médio e superior que disponibilizam ao aluno surdo um intérprete/tradutor de LIBRAS para as relações de linguagem e diálogos entre ouvintes e surdos e vice-versa no espaço escolar.

De acordo com Quadros (1997), a proposta de educação bilíngue no contexto escolar sugere que as escolas acessem duas línguas no processo de aprendizagem, visto que considera a língua de sinais

como a primeira língua do Surdo e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua que no Brasil é o português que pode ser desenvolvida na modalidade escrita ou oral.

Quadros (1997), ainda, afirma que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 67, 68).

Para Zimmermann (2010), a educação inclusiva tem a finalidade de compreender e aceitar o outro em sua individualidade e singularidade implica mudanças na educação e abre novos horizontes de entendimento para o desenvolvimento das sociedades inclusivas.

Com isso, na perspectiva da educação no contexto da surdez, o bilinguismo surge a partir do princípio de que todo o indivíduo surdo precisa apoderar-se de sua língua materna que é a Língua de Sinais no sistema da educação brasileira, a LIBRAS, sua língua espontânea, e como segunda língua sua língua oficial, a língua do seu país que para o Surdo brasileiro é a Língua Portuguesa, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, é premente que os alunos surdos convivam com outros surdos e também com alunos ouvintes para que a aprendizagem interativa ocorra de forma espontânea e natural, permitindo ao surdo a possibilidade de assumir a surdez como uma diferença histórica e cultural e que essa diferença não será empecilho para seu desenvolvimento e projeção social.

É do nosso conhecimento que a Legislação Educacional brasileira prevê a inclusão do aluno com necessidades especiais em salas regulares de ensino. No entanto, em sua maioria, eles ainda estão nas classes especiais, ou por preconceito, ou por não se adequarem às convivências e/ou conveniências dos padrões de normalidade, que geram desconforto e descontinuidade no processo de aprendizagem. Contudo, esse é um processo que requer aprendizagem tanto do aluno em questão quanto da família para conhecimento e aceitação de suas diferenças, tanto da escola em receber e tratar as diferenças individuais e especiais desse aluno de forma adequada, e também do professor, que será o interlocutor da aprendizagem nesse processo de interação e reconhecimento do “diferente”, para que o processo ocorra a contento de todos os envolvidos na temática educação na perspectiva da escola inclusiva.

Segundo Abrantes (2010), o processo de inclusão não deve ter como objetivo tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isso exige o esforço de professores capacitados e a utilização de diferentes métodos para responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais (ABRANTES, 2010, p. 38, 39).

Dessa maneira, o professor intérprete de LIBRAS, o professor especializado em LIBRAS que comporta em sua sala regular um aluno surdo deve ter em mente que esse aluno não é “anormal ou

doente”, ou mesmo desprovido de inteligência. Esse aluno é, sim, especial, “diferente” e nessa condição deve ter respeitada a sua diferença e reconhecida a sua vivência de mundo e a leitura que ele faz das coisas que o rodeia. Pois o aluno surdo forma sua própria linguagem e é dessa linguagem criada pelas comunidades surdas que, hoje, podemos compreendê-los em sua especificidade. Nesse contexto, a educação inclusiva é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem desse aluno portador de deficiência auditiva.

De acordo com Fernandes (2006), pessoas não oralizadas, por conta de uma deficiência auditiva, não são impossibilitadas da faculdade da linguagem, uma vez que desenvolvem seus aspectos linguísticos de forma viso-espacial e outras formas de comunicação como os sinais, por exemplo. Por isso, as escolas num panorama da educação inclusiva na perspectiva do ensino bilíngue são de fundamental importância para a aquisição do conhecimento dos alunos surdos, para a compreensão das comunidades surdas e ouvintes quanto sobre os limites e possibilidades que uma educação bilíngue pode alcançar e proporcionar aos sujeitos que dela dependem e carecem.

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, Artigo 22, §1º).

Nas palavras de Goldfeld (1997), o bilinguismo tem como pressuposto básico o fato que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada sua língua natural, e a língua oficial de seu país como sua segunda forma de comunicação. Para os estudiosos do bilinguismo, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez e não ter prejuízos na apropriação e assimilação dos conteúdos, visto que as duas modalidades poderão fornecer elementos de aprendizagem que o possibilitarão alcançar sucesso na vida escolar. Conquanto, em consonância com o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em relação à política da inclusão para alunos surdos, há grupos que defendem a educação bilíngue em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa tenham funções e espaços diferentes no contexto escolar (BRASIL, 2005). O que gera certas controvérsias em relação à educação bilíngue no contexto da escola nessa modalidade.

Sobre isso, Skliar (1999) chama a atenção para a ambiguidade do termo bilinguismo na educação e para a surdez em que a LIBRAS é sempre deixada em segundo plano ao se priorizar a aprendizagem do português como língua oficial do Surdo. Para o autor, ao priorizar o ouvintismo, a educação está criando um falso bilinguismo que na verdade não considera a real necessidade do aluno Surdo no contexto da inclusão e igualdade, visto que o bilinguismo não pode ser visto apenas como a aquisição das duas línguas, mas se trata primeiramente de uma transformação no paradigma educacional que vem direcionar o Surdo e alocá-lo ao seu contexto cultural, social e educacional.

Assim, os debates em torno do bilinguismo estão relacionados a questões muito mais profundas do que apenas um mero espaço inclusivo que trabalhe um aprendizado de duas línguas, está muito mais ligado à questão de pertencimento e empoderamento dos saberes que vão além do processo de comunicação e aprendizagens de sinais em LIBRAS. São, portanto, questões sociais, filosóficas e culturais que devem ser lidas diversas vezes e reformuladas sempre que necessário para se equalizar e fundamentar a educação dos surdos tanto nos termos das leis quanto nos termos da garantia dos direitos do aluno portador de deficiência auditiva, para sua inclusão e inserção numa educação formadora de cidadãos, sejam eles portadores ou não de deficiências.

### **Considerações finais**

Ao longo do artigo, buscamos formar entendimentos para reflexão sobre o universo da surdez a partir do percurso histórico da educação dos surdos, percepções educacionais quanto à modalidade de ensino do aluno Surdo e sua inclusão nas metodologias escolares para a educação bilíngue que abrange desde a entrada à permanência dos alunos surdos nas escolas regulares que requerem respeito aos limites e visualização às potencialidades dentro das diferenças.

Cabe aqui relatar que, de acordo com as leituras nas percepções dos estudiosos do assunto, a escola e educação bilíngues são de supremacia para escolarização e aprendizagem do sujeito Surdo no espaço escolar. Contudo, não podemos fechar os olhos para as várias lacunas que ainda carecem ser preenchidas por novas metodologias que discorram mais claramente, sobre a real significação da educação bilíngue, para que ela favoreça, de fato, a aprendizagem do Surdo, sem renegar-lhe o direito de aprender sua língua materna a LIBRAS, sem colocá-la à parte ou em segundo plano no seu processo de aprendizagem, para que, a partir dela, de forma apropriada, o Surdo possa adquirir o conhecimento da língua oficial do seu país, a Língua Portuguesa e, assim, completar-se em sua formação e identidade sociocultural e educacional.

Nessa perspectiva, Strobel (2008) nos auxilia dizendo que é imprescindível que se crie possibilidades de uma educação voltada para a cultura surda, por meio do distanciamento de preconceitos e discriminação em relação à surdez, e essas possibilidades devem contemplar um currículo escolar organizado dentro das perspectivas visuais de aprendizagem do aluno Surdo, para que sejam respeitadas suas diferenças, que, de fato, existem e devem ser consideradas, mas nunca vistas como entraves para sua aprendizagem. Esse currículo deve considerar a história do Surdo, sua formação identitária, sua língua, sua cultura, e aspectos específicos dentro de sua comunidade linguística, observando desafios e avanços, mas também retrocessos que, por ventura, ocorram nas tentativas de aprimoramento e eficácias dos modelos educacionais para a educação de surdos baseada no bilinguismo.

Para isso, a escola, a família, os poderes, a sociedade e, principalmente, a comunidade surda precisam participar e se ouvirem dentro da problemática, levantando propostas e abordagens de ensino voltadas para a diversidade da comunidade surda, na condução e preparo de uma escola para pessoas surdas que precisam ter acesso ao conhecimento e à comunicação bilíngue e que essa comunicação aconteça livre dos estereótipos excludentes enraizados na sociedade. Só assim serão preparados alunos surdos para a convivência com alunos ouvintes e o sistema educacional deixará de ser um fator de exclusão de pessoas, grupos e culturas diferentes, passando a atuar como instrumento para a inclusão do Surdo dentro dos diversos ambientes sociais e educacionais, possibilitando, assim, a inclusão e a permanência do Surdo no processo de aprendizagem em seu sentido literal e completo.

Nessa perspectiva e direcionamento, a escola bilíngue deve ser encarada não apenas como uma obrigação institucional, mas como uma ação que não se pode mais adiar, que é premente para a sustentação à inclusão educacional de pessoas surdas nas escolas regulares para um ensino bilíngue de qualidade, partindo, primeiramente, da qualificação dos professores, das adaptações e do aprimoramento dos espaços, do currículo, das propostas e abordagens de ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa para os alunos surdos, com o objetivo precípuo de preparar cidadãos para a vida e para o trabalho com igualdade de oportunidades e direitos dentro de suas diferenças.

## Referências

- ARANTES, V. A. 2007. Educação de surdos: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.
- ABRANTES, E. S.; ALMEIDA, D. L. 2010. Educação e diversidade. São Luís: UemaNet.
- BEVILACQUA, M. C. 1998. Conceitos básicos sobre a audição e a deficiência auditiva. Cadernos de audiologia. Bauru: H.P.R.L.L. P / USP.
- BRASIL. 2005. Projeto educar para a diversidade. Brasília: MEC.
- BRASIL. 2005. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação.
- BRASIL. 2000. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. vol. 5 e 6. Brasília: MEC/ SEESP, 2000.
- BRASIL. 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP.
- BRITO, L.F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.
- COELHO, W. L. R. 2011. Educação Escolar Inclusiva: possibilidades e limites. In: \_\_\_\_\_. Educação Especial. São Luís: UemaNet.
- DORZIAT, A. 2004. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? Revista do Centro de Educação, v.24, p.1-7.

- FERNANDES, S. 2006. Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão. Departamento de Educação Especial – Área da Surdez. 4º Encontro do Grupo de Estudos em Educação Especial. Paraná, PR.
- GOLDFELD, M. 1997. A criança surda. São Paulo: Pexus.
- GUARINELLO, A. C. 2007. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus.
- LACERDA, C. B. F. de. 2010. Interprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2. ed. Porto Alegre: mediação.
- QUADROS, R.M. 1997. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SEESP/MEC. 2006. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- SKLIAR, C. 1999. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação.
- SOARES, M. A L. 1990. A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade? Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo.
- STROBEL, K. 2008. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC.
- VASCONCELOS, M. I. C. de. 1978. Organização dos Estados Americanos. Deficiência auditiva. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.
- ZIMMERMANN, R. L. G. STRIEDER, R. 2010. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem - 2010. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq10/10\\_a\\_inclusao\\_cp10.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf) Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.