

**O desafios da inclusão do surdo****The challenges of deaf inclusion**

DOI:10.34117/bjdv5n9-018

Recebimento dos originais: 18/07/2019

Aceitação para publicação: 05/09/2019

**Silvana Elisa de Moraes Schubert**

Doutora e Mestre em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, especialista em Educação Especial (IBPEX), Educação Infantil (UCB) e Educação Bilíngue para surdos Libras-Língua Portuguesa (IPE) e Psicanálise Clínica (INSIGHT).

Trabalha na Prefeitura Municipal de Araucária, FAEL, UTP/PR e Librandus – Centro de Excelência em Língua de Sinais.

Endereço: João Batista Cantele, 275, Costeira. Araucária/PR

E-mail: silschubert@yahoo.com.br

**Ronaldo Quirino da Silva**

Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2016).

Graduado em pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2009) Especialista em Educação Bilíngue para Surdos Libras / Português. IPE - PR.(2009). Trabalha em: Apoio-CAS, SEED-DEE-PR. Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR. Librandus – Centro de Excelência em Língua de Sinais.

Endereço: Praça Zacarias, n.80. Edifício João Alfredo 4º andar. Curitiba/PR

E-mail: roncarioca@hotmail.com

**Luiz André Brito Coelho.**

Mestrando em Ensino de Ciência e Tecnologia –UTFPR. Graduado em matemática (UCB), Letras-Libras (UFSC), Especialista em Educação Bilíngue para Surdos Libras/Língua Portuguesa (Faculdade de Tecnológica da América do sul) e Educação Inclusiva (Fac. São Braz).

Trabalha como professor de Libras na UTFPR.

Endereço: Monteiro Lobato, s/n- jardim Carvalho. Ponta Grossa/PR

E-mail: landre68@msn.com

**RESUMO**

Esta produção resulta das inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas na escola de educação inclusiva, no ensino regular. Buscamos apresentar os principais conceitos entre os quais a diferenciação entre surdez e deficiência auditiva, com base no Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), por meio do qual destacamos que a oficialização e regulamentação da Língua de sinais possibilitou compreender os surdos para além da constatação de uma deficiência. Buscamos destacar as compreensões de cultura e identidades surdas e apontar os desafios que estão postos para a escola inclusiva, quando depara-se com a realidade dos estudantes surdos. Entre esses desafios apontamos para a participação e modificações na organização da comunidade escolar e a formação do professor para que haja compartilhamento linguístico e para o trabalho com as diferenças. Convidamos os leitores a observarem esses fatores a luz das vivências de um autor e professor surdo e dois autores que por serem professores e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), convivem e

trabalham com a realidade da surdez e da inclusão. Buscamos respostas para a seguinte questão: a escola que temos está preparada para a inclusão de surdos no ensino regular? Para responde-la nos pautamos em autores como: Costa (1994); Lacerda (2002); Lodi (2005); Perlin (2006); Schubert (2012, 2015, 2015b e 2019), Skliar (1998); e outros que adentram ao debate. Após o desenvolvimento do trabalho consideramos que a escola que temos não é aquela solicitada pelos surdos e apontada na legislação que prevê uma educação bilíngue, mas é aquela que o sistema permite e quando os sujeitos solicitam uma educação específica e mais acolhedora às suas especificidades, essa é entendida como segregadora e até mesmo por guetização, pois as ações políticas desconsideram o que as pessoas surdas destacam como importante para a própria educação de acordo com suas necessidades.

**Palavras-chave:** Inclusão. Surdos. Língua Brasileira de Sinais. Guetização. Educação Inclusiva

## ABSTRACT

This production results from concerns about the teaching-learning process of deaf people in the inclusive education school, in regular education. We seek to present the main concepts among which the differentiation between deafness and hearing impairment, based on Decree 5626/05 (BRAZIL, 2005), through which we emphasize that the sign language officialization and regulation made it possible to understand deaf people beyond finding a deficiency. We seek to highlight the understandings of deaf culture and identities and point out the challenges that are posed for inclusive school when faced with the reality of deaf students. Among these challenges we point to the participation and changes in the organization of the school community and the teacher training so that there is linguistic sharing and to work with differences. We invite readers to observe these factors in the light of the experiences of a deaf author and teacher and two authors who, being teachers and interpreters of Libras (Brazilian Sign Language), live and work with the reality of deafness and inclusion. We seek answers to the following question: Is the school we have prepared for the inclusion of deaf people in mainstream education? To answer it we are based on authors such as: Costa (1994); Lacerda (2002); Lodi (2005); Perlin (2006); Schubert (2012, 2015, 2015b and 2019), Skliar (1998); and others who enter the debate. After the development of the work we consider that the school we have is not the one requested by the deaf and pointed out in the legislation that provides for bilingual education, but it is the one that the system allows and when the subjects request a specific education that is more welcoming to their specificities. It is understood as segregating and even by ghettoization, because political actions disregard what deaf people highlight as important for their own education according to their needs.

**Keywords:** Inclusion. Deaf Brazilian Sign Language. Ghettoization. Inclusive Education

## 1. INTRODUCTION

A presente produção resulta das inquietações quanto aos desafios enfrentados pela pessoa surda no cotidiano do ensino regular e as contradições presentes na sociedade que se afirma inclusiva.

É necessário considerar que os surdos enfrentam cotidianamente dificuldades que vão desde os rótulos, estigmas até a falta de profissionais que correspondam as suas necessidades

---

Corresponding author: Pedro Chira Oliva, MSc and PhD in Geophysics, Geological engineer.

enquanto estudantes. Entre elas podemos destacar: os pré-conceitos, falta de profissionais qualificados (professores e intérpretes) na sua educação, falta de conhecimento dos familiares e professores acerca das características próprias do surdo como: o uso da língua de sinais, recursos visuais, desconhecimento e a falta de capacitação e formação continuada de professores e funcionários da escola que possam favorecer a inclusão dos sujeitos e a educação de qualidade.

Partindo do pressuposto constitucional (BRASIL, 1988), de que todos têm o direito à educação e na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o estudante surdo não deveria lutar cotidianamente para provar capacidade ou garantir os direitos à educação bilíngue, a ter sua essência visual respeitada, a avaliações e aulas condizentes com suas necessidades específicas (sejam lá quais forem essas) ou as interações na língua de sinais, no entanto na concreticidade das relações os direitos que estão assegurados não estão garantidos nem mesmo nas vivências informais.

Estar matriculado na escola regular é direito do cidadão surdo e não um favor concedido por assistencialismo. Há desejo das pessoas surdas de: estudarem, aprenderem com qualidade e tornarem-se profissionais competentes, plenos de seus direitos e conhecedores de seus deveres, mas pela ausência do essencial suas oportunidades tem sido limitadas.

Segundo a constituição federal brasileira (BRASIL, 1988), é dever do Estado e da família proporcionar condições de acesso e igualdade nas oportunidades e na aprendizagem a toda pessoa, sendo de responsabilidade dessas duas instituições principais proporcionar condições para desenvolvimento e aprendizagem significativa, conforme podemos verificar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Consideramos o compromisso de trabalho em conjunto, que apresente propostas de formação continuada do corpo docente e funcionários das instituições de ensino, que possibilite receber e trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula, mas que também leve-os à compreensão de que a inserção de um surdo ou qualquer criança com deficiência no espaço escolar precisa promover o respeito as oportunidades, as características e necessidades específicas e qualidade no processo de ensino-aprendizagem para todos.

Nessa perspectiva tanto os estudantes com deficiência, quanto os demais, devem ser tratados com vistas à igualdade e o ensino ofertado deve ser de qualidade e envolver a

comunidade escolar como um todo e não apenas uma parcela de estudantes, para que a inclusão não se trate apenas de outra forma mais elevada e organizada de exclusão.

Para essa produção buscamos compreender os conceitos que a sociedade entende como fundamentais, por estarem presentes nas leis e na literatura. Para tanto apresentamos os conceitos de deficiência auditiva e surdez, identidade e cultura surda e da legislação que medeia esses conceitos.

## **2. A PESSOA SURDA NO ENSINO REGULAR – O DESAFIO EM COMPREENDER A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A SURDEZ**

O uso de termos como deficiência auditiva e mesmo surdez, se deve a concepção clínica que por longo período histórico ditou as regras sobre o modelo educacional e terapêutico dos surdos. Essa concepção é considerada a responsável pela categorização dos tipos de surdos e de surdez e é ela que aparece na literatura que trata da área e mesmo na legislação com menor visibilidade, mas permanece firme até os dias atuais.

A concepção clínica, que se pauta na medicalização da surdez e nos investimentos na normalização, treinamentos da fala e reabilitação de resíduos auditivos, está presente em maior ou menor intensidade, desde o século XVI:

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que "...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo." Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. (STROBEL, 2009, Unidade 4, s/p.)

Cardano era médico e matemático, personalidade importante do século XVI, foi o primeiro a afirmar que a surdez não era empecilho para a aprendizagem. Ele se preocupava que a pessoa surda pudesse ler e escrever (basicamente), para que pudesse garantir o direito à herança, aos bens familiares e outros direitos de cidadão, mas como a concepção da época era clínica em sua totalidade, Cardano acabou por organizar os surdos de acordo com comprovação de níveis de surdez.

Os níveis de audição ou de surdez são importantes no diagnóstico e referências essenciais na área da saúde. Strobel (2008), destaca que a história sempre foi contada por pessoas que ouvem e omitindo registros importantes, há evidências de que Cardano tinha um filho surdo, seu primogênito. Schubert (2015), afirma de que a herança permanecesse no seio da família, se fez necessário reconhecer que a surdez não era impedimento para aprendizagem ou outros direitos. Com isso a deficiência auditiva se dividiu em níveis e não se fazia uso do termo

surdo, mas de outros como surdo-mudo, deficiente, o que hoje é compreendido como pejorativo.

Na área da saúde é mais comum as definições de deficiência, ou surdez, dificilmente se faz uso do termo surdo. Tratando do termo clínico, Ribas (1985), destaca que as deficiências são divididas em três tipos: deficiência física (a qual tem origem motora, podendo se manifestar pela amputação de um membro, malformação, lesões, sequelas e outros), deficiência sensorial que se subdivide em auditiva e visual, e a deficiência mental. Para Ribas a deficiência auditiva pode distinguir-se como total ou parcial.

Segundo Costa (1994), na etiologia da surdez podem ser identificadas pelo menos três causas: 1) a surdez de origem hereditária, 2) surdez adquirida pré-natal e 3) surdez adquirida pós-natal. Para o diagnóstico da surdez hereditária deve ser feito um estudo de genética e genealogia.

A surdez adquirida pré-natal incide de uma infecção ou de um fator traumático durante a vida intrauterina. A surdez pós-natal é adquirida após o nascimento e pode ocorrer por diversas infecções como: meningite; otite; rubéola; sífilis; encefalite, toxoplasmose, gripe.

Os pesquisadores da área da saúde ainda têm como critério o período evolutivo buscando classificar a surdez, evidenciam que ela pode ser pré-lingual antes de desenvolver a fala ou pós-lingual depois que a fala já está desenvolvida. A compreensão de que há grande relevância nas categorizações vem de encontro com a perspectiva clínica, entendida como essencial para os que concentram seu trabalho na normalização ou reabilitação.

Há autores que tratam por meio de uma compreensão socioantropológica da surdez, ou seja; que ultrapassam a linha traçada pela perspectiva clínica que compreende a surdez como uma patologia a ser tratada e superada, nesse sentido Lodi (2005) nos diz que:

(...) a linguagem é tida como representação das coisas e, assim, se as ideias são construídas fora da linguagem (pois lhes são anteriores), toda a atividade representativa seria considerada válida para a sua simbolização e, portanto, para sua comunicação. (LODI, 2005, p. 418)

A linguagem na sociedade capitalista, evidencia a inteligência e a relação de poderes, assim a autora Sá (2002, p. 5), nos fala das “as interfaces que a linguagem tem com o poder, como elementos que se constituem reciprocamente”, fala sobre a linguagem enquanto instrumento de representação do poder.

Costa (1994), ao abordar o tema linguagem, afirma que bebês ouvintes reagem a ruídos do ambiente a partir dos primeiros dias de vida e que a partir dos 3 meses a criança é capaz de reconhecer os sons familiares e emitir sons.

[...] a língua de sinais possui características próprias, utilizando os gestos e expressões faciais como canal de comunicação substituto da vocalização. [...] nas línguas de sinais, a palavra é denominada sinal. Este é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em uma determinada localização do corpo (uma parte ou um espaço em frente ao corpo). (MEIRELLES & SPINILLO, 2004, p. 132)

Todas as línguas de sinais<sup>1</sup> ocupam o mesmo referencial das línguas orais, possuem estrutura gramatical e uso dependendo do local e do contexto, bem como das diferentes situações dialógicas em que estamos inseridos.

Por meio desta compreensão de que a língua de sinais é completa, entendemos que a inclusão social das pessoas com surdez seja na escola ou no mercado de trabalho, precisa oferecer oportunidades iguais.

A atual conjuntura social que trata da inclusão teve seu início enquanto estrutura política em 1994 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que abordou com ênfase o compromisso com a inclusão e inseriu no debate mundial as línguas de sinais. Na declaração de Salamanca, a língua de sinais é apresentada como um referencial na comunicação e ensino-aprendizagem dos surdos, e com isso alavancou as lutas dos movimentos surdos em prol de uma terminologia que de fato os representasse.

Ao lutarem pelas modificações na terminologia, buscaram também uma compreensão social para além da deficiência, primando pelo afastamento da perspectiva clínica da surdez vinculada a rituais de normalização em nome da integração. A luta estava na apropriação de um conceito que lhes permitisse e permite serem compreendidos para além das limitações de ouvirem ou não, em nível e graus, mas que identificasse sem preconceitos ou limites para o desenvolvimento, superação, cultura e auxiliasse na fixação ou afirmação de identidades. Para tanto a concepção sociantropológica, destacou-se pela luta para que o surdo fosse reconhecido e identificado por meio da sua diferença linguística, como trata o decreto 5626/05 no Brasil:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

---

<sup>1</sup> As línguas de sinais não são universais, cada país tem sua própria língua e a desenvolvem de acordo com as necessidades e usos dos surdos. Por esse motivo nesse espaço utilizamos no plural: Línguas de sinais.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

O termo surdo é aquele pelo qual se entendem enquanto sujeitos. É preciso que a sociedade esteja a par disso, para que não os defina pelo que ‘falta’. Quando uma pessoa que não ouve, se denomina ‘Surdo’, não aceita e não se vê como deficiente auditivo e recebe respaldo legal para isso com base em características, cultura e identidade.

### **3. SURDO E A CONSTITUIÇÃO DE CULTURA E IDENTIDADE SURDA**

Ao tratar de cultura surda, abordaremos um tema que gera polêmicas e debates, por se tratar de algo particular de uma parcela da população brasileira, um tipo diferente de cultura.

Cultura surda representa o jeito surdo de ser, como destaca Perlin (2003), o modo como os surdos interagem com o mundo a sua volta e com seus pares. A cultura surda remete a outro conceito também importante: o de identidade surda, uma maneira particular, peculiar dos sujeitos, que não os transforma num único referencial de humano, mas destaca o que há de comum na diversidade de pessoas surdas que conhecemos.

A cultura surda e as identidades surdas, concentram-se no espaço linguístico, ou seja; na língua de sinais como o fator predominante de reconhecimento do sujeito em meio aos demais e lhe dá sentido.

A autora Sá (1999, p. 1), afirma que, “cultura é definida como um campo de forças subjetivas que dá sentido (s) ao grupo”. Os surdos se organizam em grupos e compreendem o mundo por meio de experiências visuais e a língua de sinais, como reconhece o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), a visão é o meio principal de compreenderem, apreenderem o mundo e se apropriarem de conhecimentos, quer formais ou informais.

Mas ao abordar o tema (cultura e identidades surdas), destacamos com Perlin (2003), que a cultura surda é multifacetada, não é única e nem se pode acreditar na imposição de um único jeito de ser surdo. Segundo Schubert (2012), cultura surda vai além de reconhecer o surdo enquanto usuário da língua de sinais, mas envolve inúmeros fatores, características e sujeitos, podendo ser uma cultura híbrida entre o que o sujeito vivenciou e as contradições presentes no sujeito que ele se descobriu ser.

Ao contrário do que destacam aqueles que dizem não existir uma cultura surda, entendemos e afirmamos que ela existe, Isso não significa isolar o surdo no mundo, mas

considerar que há modos diferentes de interação e relações que fazem parte das vivências surdas, esses sujeitos podem ser declarados culturais desses sujeitos.

Deste modo, a cultura surda é mística e híbrida, uma vez que esta não se encontra isolada do mundo, está sempre interagindo com as demais culturas e ao mesmo tempo desenvolvendo do mesmo modo com o pensamento humano.

Os surdos não são sujeitos que buscam isolamento, que trazem uma subcultura como é comum ouvirmos a respeito, mas se comunicam e se esforçam desde o nascimento para partilhar das experiências produzidas pela sociedade que ouve e portanto não reconhece na ausência de audição nenhuma incapacidade para interação.

Para a sociedade que ouve e faz uso da língua oral auditiva, só se reconhece o normal e o deficiente, e o deficiente precisa de adequação, assim há que desenvolver bem: a fala, a audição, o motor, enfim ... busca-se normalizar o sujeito para que seja culturalmente aceito e assim incluído socialmente. Para exemplificar, destacamos os argumentos de Silva:

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (SILVA, 1998, p.58).

Nesse sentido ao falar em cultura ou identidade surda, compreendemos que estão sob ameaça por negação social de quem são esses sujeitos. Mesmo que no século XXI, tenha havido transformações tais na formação para todos e não foi diferente para o surdo, temos surdos dos níveis acadêmicos mais altos, muitos ainda os compreendem como deficientes e subculturais, portanto subsumidos às compreensões e imposições de quem ouve, da hegemonia dos ouvintes e das relações de poder que são cotidianamente impostas.

Para muitos surdos não lhes é oportunizado o uso da língua de sinais na primeira infância, uma contradição se observarmos as leis e o cotidiano.

Muitos vão aprender língua de sinais e língua portuguesa ao adentrarem a escola de ensino regular, ou seja; tardiamente, segundo Fernandes (1998), e Schubert (2019), e a língua de sinais é comumente compreendida como resultado e alternativa provinda da deficiência na comunicação de surdos que não apresentam capacidade de desenvolver a língua oral.

Skliar (1998, p.256), destaca que os pesquisadores acreditam que a língua de sinais é inferior e o oralismo é imposto pela maioria linguística sobre a minoria, e aquele que não dá conta do processo acaba excluído.



Quando buscamos relacionar essa língua de sinais como representação evidente da cultura e identidade surda, entendemos com Perlin (2006, p.77-78), que são representações possíveis da cultura surda e dessa receptividade cultural que o sujeito assume, surgem às lutas políticas de representação do sujeito por ele mesmo. Com isso a necessidade de interagir com outros surdos, tal como acontece com outros grupos sociais e culturais, se torna essencial, devido à necessidade humana de trocas entre pares.

#### **4. IDENTIDADES SURDAS**

Não há apenas uma identidade surda, um único referencial de ser surdo, mas são essas constituídas de formas diferentes e complexas.

Segundo Sá (2001), existe uma identidade política identificada como Identidade Surda (identidade política), pela própria denominação pode-se compreender que está assinalada pelas vivências políticas. São aqueles que adentram as chamadas comunidades surdas<sup>2</sup>, aderem a comportamentos de luta pela sua língua, características e especificidades.

As autoras Sá (2001) e Perlin (2003, 2006), também tratam de outras identidades que apresentamos em forma de tópicos, são elas:

- **Identidade Surda Híbrida:** São constituídas por pessoas nascidas ouvintes e após fatores como patologias ou acidentes tornaram-se surdas. Nesta identidade, as pessoas tem consciência da estrutura da língua portuguesa falada.
- **Identidades Surdas Flutuantes,** são surdos conscientes ou não da própria surdez e buscam adaptar-se a ideologia dos ouvintistas<sup>3</sup>, mudando de uma comunidade para outra, desgastando-se e prejudicando-se na falta de comunicação tanto da Língua de Sinais como da Língua Portuguesa.
- **Identidade Surda Embaçada** se trata de uma representação estereotipada da surdez ou do desconhecimento dela no meio em que o surdo está inserido, assim os sujeitos são completamente influenciados pela comunidade ouvinte e é essa perspectiva de quem ouve que vai decidir acerca de comportamentos aceitáveis, vida e aprendizagens. Nessa realidade não se tolera a língua natural dos surdos, quando não correspondem as imposições são tidos como incapazes.

---

<sup>2</sup> Organizações compostas por surdos e ouvintes que defendem as mesmas causas, direitos dos surdos e fazem uso da língua de sinais.

<sup>3</sup> Segundo Skliar é quando um surdo é obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse um ouvinte.

- Identidade Surda de Transição essa é composta por surdos oralizados, provindos de lares com pais e familiares ouvintes, comunicando-se apenas pela oralidade. Quando esses conhecem a comunidade surda, há uma transição da cultura auditiva para as experiências visuais. A partir de então apresentam rejeição da representação da identidade ouvinte, o que acarreta em sequelas da representação e identificação, sua identidade está ainda em construção. O que se vê é uma Identidade Intermediária que demonstra que há surdez, mas ainda são induzidos pela cultura ouvinte, quando isso acontece, é comum dar maior importância aos aparelhos de audição e amplificação sonora, treinamento oral, a não utilização do trabalho de intérpretes, apresentam dificuldades em encontrar sua própria identidade, uma vez que não são surdos, nem ouvintes.

- De acordo com Stuart Hall (2006) e Sá (2001), há a Identidade Surda Incompleta se refere aqueles que não conseguem anular o domínio dos ouvintes, aceitam a medicalização e o estereótipo, entendem que os ouvintes são uma classe superior aos surdos.

- Ainda há a Identidade Surda de Diáspora são aqueles que apresentam divergências da identidade de transição. Estão inclusos entre os surdos que circulam de um país para outro ou, de um Estado brasileiro para outro. E até mesmo, de um grupo surdo a outro podendo ser identificados pela localização: cariocas, paulistas, brasileiros, americanos, latinos e outros, é uma identidade fortemente assinalada.

Embora entendamos a importância das contribuições, destacamos que as identidades surdas não são tão fáceis de ser identificadas mesmo por quem conhece o cotidiano ou convive com surdos e também não são fixas.

Por esse motivo ao referir-se à identidade, é preciso ter clareza de que não se trata de um único conceito relacionado ao fato de não ouvir, mas assim como os conceitos de surdo e deficiente auditivo, trata-se de uma questão sociopolítica e até mesmo ético-política que supera o senso comum e solicita conhecer e adentrar estudos aprofundados sobre os sujeitos e modos de ser.

São esses modos de ser surdo que impõem desafios a escola com propostas que superam a aceitação e a diversidade. Compreender que um surdo pode se apresentar com diferentes modos de ser, compreender e interagir com o mundo, é também compreender que pode haver identidades diferentes para as quais a escola precisa estar atenta, pois há transformações vivenciadas pelo sujeito de acordo com sua inserção em meio aos pares, com sua influência familiar e com as imposições que são (ou não) feitas na sua aprendizagem enquanto sujeito em constante formação.

Para compreender como educação vem trabalhando com os estudantes e os direitos colocados em prática, apresentamos a educação de surdos no Brasil e as propostas legítimas pelas vias do direito.

## **5. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E A VIGÊNCIA DAS LEIS**

O Brasil há pouco tempo se vem falando com exclusividade sobre uma educação específica ou apropriada aos surdos. Ainda que desde o império se tenha educação para surdos, não se entendia os mesmos como sujeitos com capacidades reais para aprendizagem.

O primeiro instituto para educação de surdos-mudos<sup>4</sup>, tratou-se do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, criado pelo Imperador em 1857, tendo como objetivo educar os deficientes da audição.

O mesmo funcionava em regime de internato, e recebia surdos de todo país. Hoje se chama INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), e é referência no ensino-aprendizagem de surdos. Teve em seu início a colaboração de um professor francês Edward Huet<sup>5</sup>.

Edward Huet era surdo, formado pela escola francesa de educação de surdos, era discípulo de L'Épée, um abade Frances que conseguiu apoio para a abertura da primeira escola pública para surdos no mundo, no século XVIII.

Huet, teve dificuldades no início de seu trabalho, pois na concepção eugênica da época, era visto por sua aparente deficiência e não pela sua condição de professor.

Com as modificações a partir da abertura da primeira instituição para educação de surdos, o Brasil passou pelas referências do oralismo, comunicação total e a luta dos movimentos sociais surdos pelo bilinguismo.

Quando o Imperial Instituto, atual INES teve início, fazia-se uso da língua de sinais e também da oralidade para o ensino. Mas a instituição brasileira oscilou, como oscilou a educação de surdos em todo o mundo.

Isso porque ao compreender a linguagem oral como sinônimo de inteligência, entendia-se que aqueles que não desenvolviam a língua oral eram menos capazes, para alcançar o intuito

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na época meados do século XIX.

<sup>5</sup> Há debates sobre o verdadeiro nome de Huet, visto que algumas literaturas citam como H Ernest, ou Ernest Huet. Viveu no Brasil e ensinou surdos, mas posteriormente por problemas particulares foi embora do país. Foram encontrados registros no México de um professor de surdos que assinava Edward Huet, e concluiu-se que tratava-se da mesma pessoa. A troca de nomes aconteceu porque Huet assinava apenas E.Huet, causando o desconhecimento e invenções quanto ao que seria seu primeiro nome.

trabalhou-se com a comunicação total, uma prática que envolvia o uso da língua de sinais em consonância com a língua oral, recursos de amplificação sonora e reabilitação oral e auditiva.

No ano de 1960 um linguista, chamado de Willian Stokoe, comprovou a completude das línguas de sinais modificando o olhar político sobre a língua de sinais e a surdez, dando início ao processo denominado bilinguismo. Por meio do bilinguismo, entende-se hoje que a educação bilíngue é o que se tem de mais avançado em relação à educação de surdos no mundo.

No Brasil, a língua de sinais foi oficializada por meio da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), e regulamentada por meio do Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). A partir do reconhecimento da Libras como primeira língua do surdo, o MEC (Ministério da Educação), ressalta a educação bilíngue como a proposta mais indicada para o ensino dos sujeitos.

A educação bilíngue é compreendida como a modalidade de ensino na qual a instrução deve acontecer por meio da primeira língua do surdo, entendida como língua de referência e a língua do país, no caso do Brasil, o português como segunda língua, ambas de extrema importância para os surdos.

De acordo com o Decreto 5626/05, é necessário escolas bilíngues desde a educação infantil e onde não for possível abertura de escolas bilíngues, é preciso que se criem classes específicas para surdos, a fim de constituírem ambiente de trocas entre os pares.

É entendido por meio do Decreto 5626/05 em seu artigo 22, que classe ou escola bilíngues são aquelas que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução, e que a cultura surda seja aceita em sua completude e extensão.

No entanto, a cultura surda não é tão fácil de ser definida e se constitui por pessoas com diferentes características que envolvem identidades diversificadas. Não apenas isso, mas a legislação brasileira deixa brechas para que a educação prevista não se cumpra.

Não há harmonia nas propostas políticas em relação às línguas envolvidas, em que pese à importância delas, nem mesmo os indígenas que tem seu direito linguístico regulamentado desde 1951, conseguem que esse seja cumprido em sua totalidade, e comumente a hegemonia aponta para fatores culturais como elementos de guetização de sujeitos.

Com a Libras não é diferente, as leis que protegem os diferentes e apontam para os direitos à educação de qualidade, também trazem para a inclusão os desafios do bilinguismo.

Uma educação bilíngue não pode ser entendida como aquela em que o surdo é inserido em salas, nem sempre entre pares para trocas linguísticas e referências culturais, pois isso pode estigmatizar e segregar, pois em nada se refere ao bilinguismo. Embora a lei 13.146/15

(BRASIL, 2015), destaque a importância da inclusão, evidenciamos as dificuldades do surdo nesta perspectiva e as dificuldades de cumprimento da educação bilíngue.

## **6. DESAFIOS NA REALIDADE DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO**

Como destacamos, a legislação brasileira regulamenta um direito que na contradição exclui os surdos do processo de aprendizagem no qual a Libras não é primeira língua. Araújo & Fonte (2009), são pesquisadores que afirmam que durante muitos anos os surdos foram educados e escolarizados em instituições filantrópicas: institutos, associações e outros, recebendo assistencialismo, por meio de uma educação para deficientes, o que não consideramos realidade nos dias atuais.

Se hoje se ouve falar em falta de projetos para efetivação do bilinguismo, não podemos deixar de considerar que as tentativas são de ensino-aprendizagem e não apenas de assistência, mesmo com muitas falhas.

A desigualdade linguística e a falta de domínio de ambas as línguas pelo sujeito são fenômenos que evidenciam e potencializam a ideia de uma inclusão que não corresponde às necessidades formativas da pessoa surda.

Assim como o professor não está preparado para as diferenças, principalmente no que tange a língua usada pelos surdos, esses estudantes muitas vezes não estão preparados para o modelo inclusivo que temos e essa realidade (inclusiva) que o sistema educacional oferta, não é condizente com as solicitações do movimento surdo.

As salas de aula inclusivas, não estão preparadas para esse trabalho e o tempo não evidencia igualdade de direito, visto que não é o mesmo para os que ouvem e os que não ouvem aprenderem juntos, não pela capacidade, mas pela modalidade linguística e desenvolvimento linguístico que apresentam.

Mesmo autores como Damázio (2005), que apontam que permitir que os surdos estudem em salas ou escolas próprias é guetização, é preciso que esse pesquisador tenha a experiência de ser surdo e conviver entre ouvintes em situação de aprendizagem, para que possa dizer o que de fato é guetização, quando a questão é invertida, esse autor diz que “Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez é defender *guetos* normalizadores, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes” (DAMÁZIO, 2005, P.12 )

Em que pese à importância de suas contribuições, apenas as pessoas surdas e politizadas são capazes, pelas vivências educacionais e imposições ouvintistas sofridas através

dos tempos, de dizer o quanto foram excluídas no processo, em nome de uma inclusão de direito, que na verdade lhes foi<sup>6</sup> negado.

A autora Góes (1996), destaca as dificuldades dos surdos em relação ao contato com o grupo social que não os compreende como sujeitos de direito e com uma língua própria que os identifica, Lacerda (2006), é outra autora que destaca as consequências da surdez quando é tratada como patologia e não supera essa visão reducionista, causando consequências tanto emocionais quanto cognitivas e defasagem na escolarização e nas vivências sociais.

Por esses e outros motivos é que se entende que a inclusão das crianças e pessoas surdas na escola que não compartilha sua língua, é empecilho para trocas simbólicas significativas, o uso e difusão da língua de sinais nas interações em sala e no processo de ensino-aprendizagem é um desafio para surdos e ouvintes, professores e estudantes. A escola universalizada, que atende a todos sem injustiça e com a mesma qualidade ainda é um direito a ser alcançado.

É necessário modificação na escola e respeito às diferenças, quer linguísticas, comunicativas, arquitetônicas, onde os sujeitos possam ter acesso direto ao professor e as informações e não apenas a intervenção de outro para acessar aquilo que lhe 'é possível'. Se a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), defende uma educação para todos em igualdade e com qualidade, sem perdas, há que se começar pelo conhecimento e pelo respeito, onde pessoas que não vivenciam experiências, não venham a decidir por aqueles que sofrem com os estigmas sociais da hegemonia.

Não há apenas o desejo de acolhimento, mas uma necessidade de que a escola produza ensino de qualidade para todos, onde o desafio é aprender a ensinar, ater-se ao cumprimento da lei, pois diferente disso não experienciaremos mudanças de fato e direito.

Aos professores, faltam condições adequadas de formação e trabalho no ensino regular, pois com a responsabilidade inclusiva os estudantes são inseridos em sala sem que primeiro seja ofertado ao professor o apoio e preparo para o trabalho com a diversidade e necessidades educativas específicas o que pode levar o processo de ensino-aprendizagem e a própria escola dita inclusiva ao fracasso mesmo diante de ações aparentemente corretas.

Se hoje a escola inclusiva insere por lei um intérprete, Schubert (2015b), destaca que no século XVIII esse já estava presente na realidade da escola em Paris, ou seja, o que parece avanço é na verdade um retrocesso é preciso rever, repensar a escola e os processos de ensino-aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Sendo um dos autores Luiz André, uma pessoa surda, deu-se ao direito de usar a primeira pessoa para defender seu ponto de vista.

Para o estudante surdo a presença de um intérprete de Libras é essencial para mediar à comunicação em sala de aula, mas não é nele que estão centradas as práticas de ensino aprendizagem, é preciso superar. Rosa (2003), destaca que não é suficiente inserir a pessoa que conhece língua de sinais, mas potencializar o ensino e para isso o intérprete não é a melhor solução, Schubert (2019), complementa destaca que o intérprete é um recurso humano com prazo no âmbito educacional, visto que o objetivo é que a educação para surdos seja bilíngue e bicultural, onde não necessite de intermediador entre o professor e o estudante.

Ainda que o intérprete, como destaca Lacerda (2002), participe do todo escolar, possibilitando aprendizagem, é importante que o professor tenha conhecimentos para direcionar, comunicar, planejar e ensinar os estudantes com competência e qualidade.

O desafio da inclusão é que sujeito não seja inserido, mas seja parte do todo, que haja respeito à língua, a cultura e as diferentes identidades que encontramos na sala de aula, a escola que inclui não menospreza especificidades, nem compreende como gueto as características, mas busca o melhor para os estudantes a fim de produzir ensino-aprendizagem com qualidade.

## **7. CONSIDERAÇÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR...**

Quando se trata de cultura e identidade surda, o desafio da escola inclusiva não é simples, cabe a cada um e a todos fazer da educação ofertada, uma educação que corrobore com a constituição e a LDB: acessível, formativa, de direito, universalizada e de qualidade.

Para tanto é necessário conhecer, respeitar, aprender e interagir com o outro. Quando o surdo está em evidência é preciso considerar a importância das interações e a promoção do processo de ensino-aprendizagem bilíngue e bicultural, tendo a língua de sinais como primeira língua e língua de instrução sem desconsiderar a língua do país em sua modalidade escrita.

A escola que se diz inclusiva, tem desafios desde a imposição da Lei: fazer da integração hoje existente, uma inclusão de fato e direito e não apenas a aceitação de diferenças que incluem e por contradição segregam e até excluem nas tentativas de acolhimento que desenvolvem, pois esse não é o principal objetivo da escola.

Ao professor é necessário aprendizagem e formação para organizar suas aulas de modo que o estudante surdo possa aprender, mas não o fará sozinho, precisa de condições para aprender e fazer uso da língua do estudante surdo e formação continuada para o trabalho. É necessário que o Estado, família e sociedade estejam juntos no cumprimento desse desafio de aprender e desenvolver o bilinguismo a partir da Libras e possibilitar ao estudante surdo o

direito desde o nascimento de aprender e desenvolver sua primeira língua em igualdade de condições com que os ouvintes têm direito às interações primárias na língua do país.

A fim de superar as dificuldades apontadas, é preciso que as políticas sejam efetivadas em ações, que a família enquanto primeira instituição social que a criança faz parte oportunize aprendizagem e desenvolvimento da Libras e língua portuguesa. Onde não for possível uma escola para surdos, que a inclusão seja realizada com profissionais habilitados, conhecedores da língua do estudante e das necessidades que o mesmo apresenta enquanto sujeito visual e tempo adequado para ensinar e aprender.

Destacamos que a escola é a instituição indispensável para a concretização destas práticas sociais necessárias, e o espaço onde os estudantes se apropriarão da cultura e conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas não poderá agir isoladamente, carece de políticas postas em práticas nas condições de trabalho do professor, na continuidade dessa formação para a comunidade escolar e no reconhecimento e aproveitamento das especificidades dos estudantes que recebem o ensino em sala de aula.

Para um trabalho de qualidade e inclusivo de fato e direito, a família, o estado, e sobretudo a comunidade escolar têm o desafio de aprender. A escola que se faz inclusiva não se limita àquela que acolhe, integra, respeita e convive com a diferença, mas é aquela onde as partes e o todo, se dispõem a aprender todos os dias, que cobra as autoridades, que medeia as políticas e as ações e em relação ao surdo é aquela que se capacita a cada desafio e onde a visualidade e a dialogia são a essência de todo o processo.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 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 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) > Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) > Acesso em 12 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em 10 de março de 2017.

COSTA, M. da P. **O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita.** São Carlos: EDUFSCar, 1994.

DAMÁZIO, M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva.** 2005. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374273>>. Acesso em: 02 /abr/2017.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** DP&A, Rio de Janeiro: 1997.

FERNANDES, Sueli de F. **SURDEZ E LINGUAGENS: É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS?-** (Dissertação ) Mestrado em Letras. Área de Concentração- Linguística. 1995. UFPR. 1998.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção educação contemporânea).

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: **Letramento e Minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSORES E INTÉRPRETES SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA.** Cad. Cedes,

Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> > Acesso em 15 de março de 2017.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MEIRELLES, Viviany & SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 131-144. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf> > Acesso em 3 de abril de 2017.

PERLIN, Gladis TT. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e alteridade**. (Tese de doutorado). Porto Alegre. UFRGS. 2003. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf> > Acesso em maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Surdos: cultura e pedagogia. In. THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultural / Brasiliense, 1985.

ROSA, A. S; **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes** In Silva, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M (org.) Cidadania, surdez e linguagem, Desafios e realidades; 4ª edição, São Paulo: Plexus, 2003.

SÁ, N. L. de. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. EDUFF, Niterói: 1999.

\_\_\_\_\_. **A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos: práticas discursivas em educação**. (Tese de Doutorado). UFRGS, FAGED, PPGEDU. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SCHUBERT. Silvana Elisa de Moraes. **Cultura Surda**. Pós-graduação em Educação - Libras. Editora FAEL. Curitiba. 2012.

SCHUBERT, S.E de M. **Entre a Surdez e a Língua: Outros sujeitos...** Novas relações (intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados). Curitiba. Editora Prismas, 2015.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes et al. **SURDOS EM PROL DA SINGULARIDADE... MESMO QUANDO A FONOAUDIOLOGIA NÃO QUER E A EDUCAÇÃO NÃO ENTENDE!...** EDUCERE. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. 2015b. pp.33.246-33.260. ISSN 2176-1396 Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16212\\_8782.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16212_8782.pdf)> Acesso em 04 de agosto de 2016.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **A necessária formação para a educação de surdos.** 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019. 317 p. (Educação – Políticas e Debates)

SILVA, T. T. **Contrabando, incidentes de fronteiras: ensaios de estudos culturais em educação.** Porto Alegre, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre a diferença** Mediação. Porto Alegre: 1998.

STROBEL, K. L. & FERNANDES, S. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais- ESPANHA 7 e 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 2 de abril de 2017.