



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**JULIANNE DE DEUS CORRÊA PIETZAK**

**EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM CONTEXTO BILÍNGUE E NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

Camboriú

2023

**JULIANNE DE DEUS CORRÊA PIETZAK**

**EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM CONTEXTO BILÍNGUE E NA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA  
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Rogério Sousa Pires, Dr.

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

PP626e Pietzak , Julianne de Deus Corrêa  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO BILÍNGUE E NA INCLUSÃO  
ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL /  
Julianne de Deus Corrêa Pietzak ; orientador Rogério  
Sousa Pires. -- Camboriú, 2023.  
136 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação de Surdos. 2. Bilinguismo. 3. Inclusão.  
4. Anos Iniciais. 5. Estado da Arte. I. Pires,  
Rogério Sousa . II. Instituto Federal Catarinense. .  
III. Título.

**JULIANNE DE DEUS CORRÊA PIETZAK**

**EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM CONTEXTO BILÍNGUE E NA INCLUSÃO ESCOLAR:  
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 01 de março de 2023.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Rogério Sousa Pires, Dr.

Orientador e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Eliana Cristina Bär, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal de Santa Catarina

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Idorlene da Silva Hoepers, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Luiz Antônio Zancanaro Júnior, Dr. (suplente)

Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

Camboriú

2023



Emitido em 01/03/2023

DECLARAÇÃO Nº 6/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 23/03/2023 15:30 )*

**IDORLENE DA SILVA HOEPERS**

*PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO*

*CGES/CAM (11.01.03.56)*

*Matricula: ###730#7*

*(Assinado digitalmente em 23/03/2023 17:39 )*

**ROGERIO SOUSA PIRES**

*PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO*

*CCLPED/RDS (11.01.03.31)*

*Matricula: ###537#9*

*(Assinado digitalmente em 28/03/2023 22:13 )*

**ELIANA CRISTINA BÄR**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: ###.###.069-##*

*(Assinado digitalmente em 30/03/2023 07:45 )*

**LUIZ ANTONIO ZANCANARO JUNIOR**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: ###.###.919-##*

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 6, ano: 2023, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 23/03/2023 e o código de verificação: eac6298dd1

Este trabalho é dedicado ao meu amado Deus e pai Jeová e a minha família, especialmente ao meu esposo Jocinei e minhas filhas Julia e Joana.

## AGRADECIMENTOS

Minha infindável gratidão ao meu amado Deus e pai Jeová que em sua infinita bondade satisfez este desejo do meu coração que era cursar o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) em uma instituição pública, gratuita e de qualidade referenciada como é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

Sou extremamente grata ao meu estimado esposo Jocinei Pietzak. Quando alguém torna o sonho do outro seu próprio sonho, os frutos devem ser colhidos por ambos. Que esta conquista seja um passo importante para as próximas que estão por vir. Muito obrigada pela parceria em todo o processo e pelo incentivo nos momentos mais difíceis.

Meu muito obrigada as minhas filhas Julia e Joana, definitivamente minha base e meus maiores e melhores motivos para continuar, persistir e não desistir. Mesmo tão pequenas, se ajustaram bem como as alterações na rotina e minha ausência a fim de produzir esta pesquisa de forma mais tranquila.

Gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério Sousa Pires que ao ler o meu projeto, potencializou e acreditou nesta pesquisa. Juntos enfrentamos várias intempéries neste período de quase 3 (três) anos, mas conseguimos vencer os desafios a nós impostos com muita empatia e alteridade.

Agradeço ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) pela excelente formação profissional, mas predominantemente humana. Formação pública, gratuita e de qualidade referenciada pela qual sou imensamente grata. Destaco um agradecimento especial a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, coordenadora do Programa de Mestrado, aquela professora sempre solícita e com uma palavra de encorajamento e incentivo.

Meus agradecimentos a todos os professores com os quais cursei disciplinas neste Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Cada um deles de alguma forma contribuiu para o aguçamento do meu senso crítico e reflexivo aprimorando significativamente minha prática profissional e favorecendo o exercício de uma consciência crítica e reflexiva.

Grata ao Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, instituição na qual trabalho há mais de 5 (cinco) anos como Supervisora de Disciplina e que incentiva a formação do seu corpo docente, beneficiando-os com uma Licença Remunerada de 20% da carga horária para cursar Mestrado ou Doutorado. Com certeza este benefício foi fundamental na realização deste mestrado.

Agradeço aos membros da banca da qualificação, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idorlene Hoepers, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Bär e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Castelo Peixoto. Grata pelas críticas construtivas, sugestões e observações nesta dissertação. As contribuições de vocês foram extremamente importantes neste processo formativo, inclusive propiciaram novos rumos a pesquisa.

Grata aos membros da banca de defesa, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Idorlene Hoepers, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Bär e ao Prof. Dr. Luiz Antônio Zancanaro Júnior que aceitou o convite com menos de um mês de antecedência. Agradeço a todos pelas críticas construtivas e observações finais na etapa de conclusão desta dissertação.

Estou realizada com a finalização desta etapa vivenciada. A realização do mestrado foi de longe a vivência do meu maior teste de resiliência. Iniciei no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) no dia 02 de março de 2020 e já nesta data eu sabia que o caminho até a defesa seria árduo, pois teria que conciliar a vida profissional com a maternidade de até então uma filha de 1 (um) ano e 3 (três) meses. Já no primeiro mês, fomos afetados pela pandemia da Covid-19. No mês seguinte, em abril de 2020, fui surpreendida com a gestação da minha filha mais nova Joana e com alguns reveses financeiros consequentes da pandemia. Desta forma, o meu primeiro ano no mestrado foi como uma gestante, cuidando de uma filha de 1 ano em casa e trabalhando *home office*. O segundo ano, 2021, começou bem, pois realizei o que considero uma conquista importante - me efetivei como professora de séries iniciais na Secretaria do Estado de Santa Catarina, algo muito bom e ansiosamente aguardado já há algum tempo, mas não posso negar que isto aumentou a minha carga horária de trabalho justamente no período que precisaria de mais tempo dedicado para a presente pesquisa. Neste contexto, finalizando 2021 - um ano no mínimo turbulento, peguei Covid-19 o que afetou significativamente minha capacidade de concentração e memória e nisso acabei me distanciando da pesquisa por mais de 3 (três) meses. Infelizmente, neste percurso também perdemos 2 (dois) familiares – sogro e cunhado. Tantos reveses ocasionaram muitos distanciamentos da pesquisa e a retomada era sempre um processo mais lento do que o planejado/desejado.



Esse texto é o resultado de muita resiliência, flexibilidade na programação e de incontáveis madrugadas acordada produzindo, mas hoje definitivamente, meu coração está completo, realizado e com a certeza de que todo o esforço será de alguma forma recompensado.

E finalmente, sou imensamente grata as colegas Bárbara e Maria de Fátima, que mesmo indiretamente participaram dessa fase da minha história. Contudo, eu seria no mínimo injusta se aqui não destacasse de modo especial a amiga Kerén Talita Silva Miron, amiga que o mestrado me deu e que quero levar para a vida. Kerén sempre me incentivou com palavras de reconhecimento e encorajamento, além de em vários momentos abdicar de seu tempo a fim de me auxiliar em alguns aspectos práticos da pesquisa. Kerén, muito obrigada!

Preste atenção

Não abra mão dos próprios sonhos

Não tem perdão, não

Não deixe de sonhar

Não deixe de sorrir

Pois não vai encontrar

Quem vá sorrir por ti (CHIMARRUTS, 2007)

## RESUMO

A pesquisa intitulada Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar: Uma revisão bibliográfica e documental foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC *Campus* Camboriú, na linha de Processos Educativos e Inclusão. O objetivo geral desta pesquisa é analisar nos documentos oficiais e na literatura acadêmica a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar. Diante deste objetivo geral, a questão norteadora desta pesquisa é: O que nos dizem os documentos oficiais e a literatura acadêmica sobre o Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental? Tendo em vista o objetivo geral e a questão norteadora desta pesquisa, delineamos três objetivos específicos: descrever através dos documentos oficiais e literatura acadêmica os aspectos históricos, políticos e marcos legais diferenciando as abordagens filosóficas e pedagógicas na educação de pessoas surdas; analisar documental e bibliograficamente os pontos e contrapontos da educação bilíngue; e compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos. O percurso metodológico desta pesquisa foi o descritivo (GIL, 2002; 2008), com procedimento técnico bibliográfico e documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2007; GIL, 2008) e de abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007; GIL, 2008; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) articulada com a técnica de análise de conteúdo (MORAES, 2003; BARDIN, 2011) em correspondência ao Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006). A hipótese levantada para esta pesquisa é que a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre de diferentes formas conforme o contexto educacional estudado, seja na inclusão escolar ou no Bilinguismo. A partir deste percurso metodológico, intencionamos promover um diálogo das pesquisas que abordam e/ou tangenciam a temática Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar com os documentos legais, possibilitando uma reflexão crítica e compreensiva da temática. O *corpus* desta pesquisa é composto por 13 (treze) resultados - 4 (quatro) dissertações, 1 (uma) tese e 8 (oito) artigos e periódicos alinhados com o nosso objeto de pesquisa. Após a análise do *corpus* desta pesquisa, percebemos que apesar do Bilinguismo se mostrar a melhor proposta na educação de surdos, o

impasse está então na forma como ele se apresenta nos contextos abordados. Deveras, a educação de surdos no Brasil é um cenário com muitos atores, um trabalho de muitas mãos, uma obra de muitos autores e não finda em nenhum momento. Haja vista que a educação é um direito de todos e este processo demanda igualdade, equidade, que nós façamos valer o atendimento às necessidades do estudante surdo em seu processo educacional para este acesse de forma justa aos seus direitos. Nós, enquanto educadores precisamos ter o olhar e senso crítico para lutar e resistir a tudo que for contrário ao ideal de educação de surdos que almejamos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Educação de Surdos. Inclusão. Anos Iniciais.

## ABSTRACT

The research entitled Education of Deaf Children in the Early Years of Elementary School in a Bilingual Context and School Inclusion: A bibliographical and documental review was developed in the Graduate Program in Education - Academic Master in Education - PPGE of the Federal Institute of Education, Science and Tecnologia Catarinense - IFC Campus Camboriú, in the line of Educational Processes and Inclusion. The general objective of this research is to analyze, in official documents and academic literature, the education of deaf children in the early years of elementary school in a bilingual context and in school inclusion. Given this general objective, the guiding question of this research is: What do official documents and academic literature tell us about Bilingualism in the education of deaf children in the early years of elementary school? Bearing in mind the general objective and the guiding question of this research, we outlined three specific objectives: to describe, through official documents and academic literature, the historical, political and legal aspects differentiating the philosophical and pedagogical approaches in the education of deaf people; to document and bibliographically analyze the points and counterpoints of bilingual education; and understand the phenomenon of Bilingualism in the education of deaf children in the early years of elementary school in the fight for inclusive educational processes. The methodological path of this research was descriptive (GIL, 2002; 2008), with a bibliographic and documental technical procedure (MARCONI; LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2007; GIL, 2008) and a qualitative approach (SEVERINO, 2007; GIL, 2008; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) articulated with the technique of content analysis (MORAES, 2003; BARDIN, 2011) in correspondence with the State of the Art (ROMANOWSKI; ENS, 2006). The hypothesis raised for this research is that the education of deaf children in the early years of elementary school occurs in different ways according to the educational context studied, whether in school inclusion or in Bilingualism. Based on this methodological path, we intend to promote a dialogue between researches that address and/or relate to the theme Education of Deaf Children in the Early Years of Elementary School in a Bilingual Context and School Inclusion with legal documents, enabling a critical and comprehensive reflection on the theme. The corpus of this research is composed of 13 (thirteen) results - 4 (four) dissertations, 1 (one) thesis and 8 (eight) articles and periodicals aligned with our research object. After analyzing the corpus of this research, we realized that despite Bilingualism showing to be the best proposal in the education of the deaf, the impasse

is then in the way it presents itself in the contexts addressed. Indeed, deaf education in Brazil is a scenario with many actors, the work of many hands, the work of many authors and it never ends. Bearing in mind that education is everyone's right and this process demands equality, equity, that we enforce the needs of deaf students in their educational process so that they have fair access to their rights. We, as educators, need to have a critical eye and sense to fight and resist anything that is contrary to the ideal of education for the deaf that we aspire to.

**KEYWORDS:** Bilingualism. Deaf Education. Inclusion. Early Years.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Linha do Tempo dos Marcos Legais e Políticos da Educação de Surdos no Brasil (Brasil Império a Ditadura Militar).....	83
<b>Figura 2:</b> Linha do tempo das Atuais Legislações na Educação de Surdos no Brasil: 1988 - 2001.....	90
<b>Figura 3:</b> Linha do tempo das Atuais Legislações na Educação de Surdos no Brasil: 2002 - 2023.....	103

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Índices.....	28
<b>Quadro 2:</b> Códigos Analisados.....	29
<b>Quadro 3:</b> Categorias de Análise.....	29
<b>Quadro 4:</b> Operadores booleanos utilizados na pesquisa e a justificativa da escolha.....	32
<b>Quadro 5:</b> Resumo das buscas de teses e dissertações.....	33
<b>Quadro 6:</b> Resultados das buscas de teses e dissertações.....	34
<b>Quadro 7:</b> Resumo das buscas de artigos e periódicos.....	39
<b>Quadro 8:</b> Resultados das buscas de artigos e periódicos.....	39
<b>Quadro 9:</b> Principais Características da abordagem filosófica e pedagógica Oralismo.....	62
<b>Quadro 10:</b> Principais Consequências da abordagem filosófica e pedagógica Oralismo.....	62
<b>Quadro 11:</b> Principais Características da abordagem filosófica e pedagógica Comunicação Total.....	67
<b>Quadro 12:</b> Principais Consequências da abordagem filosófica e pedagógica Comunicação Total.....	67
<b>Quadro 13:</b> Principais Características da abordagem filosófica e pedagógica Bilinguismo.....	77
<b>Quadro 14:</b> Principais Consequências da abordagem filosófica e pedagógica Bilinguismo.....	77



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSM – Associação Brasileira dos Surdos Mudos  
ADC - Análise de Discurso Crítica  
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ASL - Língua de Sinais Americana  
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CDPD - Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência  
CT – Comunicação Total  
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial  
FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos  
FENEIS – Fundação Nacional de Educação dos Surdos  
GE - Gestores  
ICP – Instituto Central do Povo  
IE - Intérprete Educacional  
IFC – Instituto Federal Catarinense  
INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
L1 – Primeira Língua  
L2 – Segunda Língua  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LSF – Língua de Sinais Francesa  
Libras – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLIBRAS – Proficiência em Libras

PR - Professores Regentes

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFGRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>25</b>
2.1	PROCEDIMENTOS DE APREENSÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	31
2.2	ESTADO DA ARTE .....	31
2.2.1	As pesquisas: teses e dissertações .....	33
2.2.2	As pesquisas: artigos e periódicos .....	38
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....</b>	<b>44</b>
3.1	ABORDAGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: ORALISMO .....	59
3.2	ABORDAGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: COMUNICAÇÃO TOTAL.....	63
3.3	ABORDAGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: BILINGUISMO.....	68
<b>4</b>	<b>MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....</b>	<b>79</b>
4.1	ATUAIS LEGISLAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	84
<b>5</b>	<b>PONTOS E CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....</b>	<b>105</b>
5.1	CATEGORIA 1: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA SURDEZ NO CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL .....	106
5.2	CATEGORIA 2: EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE CRIANÇAS SURDAS.....	108
5.3	CATEGORIA 3: INTERAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA E NO ESPAÇO EDUCACIONAL.....	109
5.4	POR UMA PEDAGOGIA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	116
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Dissertar acerca da Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar no Brasil evoca relatarmos os desafios e entraves encontrados pelos sujeitos surdos neste processo. A proposta de inclusão escolar destes estudantes tem apresentado dificuldades em contemplar os aspectos culturais e linguísticos inerentes ao estudante surdo (STUMPF et al., 2021). Na proposta de inclusão escolar, todos estão e compartilham do mesmo espaço, metodologias e procedimentos. Apesar da convivência entre surdos e ouvintes no mesmo espaço ser ofertada nesta proposta, é fato que ali a língua de sinais não é a língua de interação e de ensino. A supremacia maioritária da língua oral impossibilita a acessibilidade plena dos surdos. A falta de profissionais preparados, professores e intérpretes de Libras, prejudica consideravelmente o aprendizado do estudante surdo. Os alunos ouvintes que não aprenderam Libras limitam a comunicação, deixando o surdo a margem do processo educativo. Considerando que na inclusão escolar as aulas não são ministradas em Libras - Primeira Língua dos surdos - e a Língua Portuguesa ensinada na escola foca na modalidade oral e não na modalidade escrita, assim o acesso pleno destes alunos é impossibilitado e sua aprendizagem é prejudicada (CAMPELLO et al., 2012).

De outro lado, temos a proposta bilíngue que é amparada na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), no decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), na Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) e na mais recente Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) que altera a LDB, dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, sendo aprovada e defendida pela comunidade surda brasileira.

Além destes aspectos, não podemos esquecer que ao chegar à escola a criança surda possui uma bagagem própria e diferenciada das crianças ouvintes e a maioria carrega um histórico de privação de língua e falta de acessibilidade já em seu próprio lar. Sendo assim, incluir o estudante surdo deveria significar uma educação efetiva em sua língua incluindo as questões culturais e sociais (STUMPF et al., 2021).

Estes são apenas alguns dos aspectos preponderantes para o sucesso educacional e que influenciam o processo ensino-aprendizagem deste aluno. As falhas no processo educacional dos surdos estão diretamente relacionadas ao fato das especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo serem relegadas a segundo plano.

O interesse pela temática Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar: Uma revisão bibliográfica e documental é o resultado da minha experiência de dezesseis anos atuando na educação de surdos como professora intérprete de Libras e/ou professora bilíngue na educação básica da rede estadual de Santa Catarina. De forma concomitante, atuei como Tradutora Intérprete de Libras em cursos de qualificação, nos mais variados contextos - de manutenção de computadores, cozinha e arte terapia. No ensino superior (graduação e especialização), atuei como tradutora intérprete de Libras nos mais diferentes cursos, entre eles: Pedagogia, Design Gráfico, Educação Física, Psicologia, Educação Especial e Letras Libras.

Esta atuação em contextos diversos me fez perceber o quão prejudicados os surdos estão no seu processo de escolarização básica. Ao longo desses anos de trabalho, observei que o processo educacional dos surdos tem desafiado o sistema educacional brasileiro, pois o que foi desenvolvido até os dias atuais, não tem apresentado resultados eficazes.

Gosto de lembrar que a Língua Brasileira de Sinais – Libras entra em minha vida no ano de 2005 no âmbito religioso, quando eu e meu marido realizamos um curso básico de Libras e decidimos a partir de então pertencer a congregação de Língua de Sinais. Permanecemos nesta congregação até hoje e afirmo que o contato regular com os surdos revelou uma constante na vida desses colegas e amigos: insatisfação com a sua trajetória escolar. Seus relatos são repletos de angústia e desapontamentos resultantes da forma como eram ensinados e avaliados, indignação com a descontextualização do ensino e a inutilidade do aprendido em suas vidas.

É peculiar mencionar que toda a minha formação acadêmica/pedagógica ocorre após o início do exercício profissional, que teve início no ano de 2007, na Rede Estadual de Santa Catarina, no município de Blumenau sob a função de Professora Intérprete de Libras no 6º ano do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano, fui aprovada na avaliação/certificação de proficiência em tradução e interpretação Letras/Libras e Português/Libras (ProLibras), realizada pelo Ministério da Educação - MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Definitivamente, esta aprovação me abriu várias portas de atuação profissional.

Desde o início como profissional na educação entendi que a formação em nível superior seria necessária. Inicialmente em 2009, optei pela Licenciatura em Letras-Português

no Centro Universitário Leonardo Da Vinci – Uniasselvi, cursando até o final do 4º semestre quando por motivos de doença, tranquei a faculdade. Em 2013, dois anos e meio depois, retornei à faculdade, mas decidi transferir meu curso para Pedagogia, cursando mais três anos em Pedagogia. Formei-me em Pedagogia em 25 de setembro de 2015. No último ano da Pedagogia, estudei de forma concomitante a especialização em Libras (Ensino).

Quero ressaltar que a caminhada desta pesquisa foi se constituindo na especialização em Libras (Ensino) nos anos 2015/2016, finalizada com o trabalho de conclusão intitulado *Bilinguismo e a inclusão escolar dos surdos*. Desde então, essa temática tem sido meu objeto de estudo e reflexão crítica. A minha atuação como tradutora intérprete de Libras na educação básica e no ensino superior me fez sentir o quanto as influências da educação básica acompanham a pessoa com surdez durante toda a sua trajetória acadêmica.

Em 2017 iniciei uma nova empreitada bastante desafiadora como Supervisora de Disciplina (nomenclatura utilizada na instituição para denominar os docentes) no componente curricular *Aquisição da Língua de Sinais para surdo como L1* no curso de Licenciatura em Letras-Libras na Uniasselvi. De acadêmica a supervisora de disciplina nesta instituição, não posso negar que tenho orgulho dessa trajetória. O assunto abordado na disciplina sob minha responsabilidade desperta ainda mais curiosidade, pois vem ao encontro da pesquisa que realizei na especialização. Além da experiência como docente, também realizo a interpretação das vídeoaulas para a Libras nesta instituição, contribuindo também na construção de materiais didáticos.

Desde que ingressei na Uniasselvi percebo o incentivo e até exigência de formação *stricto sensu*. Tenho plena certeza de que estou docente no ensino superior, pois na época da minha contratação, não havia mestres e doutores nesta área na minha região e sempre me incomodou ouvir que apenas 10% do corpo docente da instituição é especialista, mas sair dessa porcentagem era um desafio, já que os valores envolvidos em pagar um curso *stricto sensu* na iniciativa privada ficavam completamente fora do meu orçamento.

Neste ínterim, no ano de 2019 me candidatei ao processo seletivo do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense na Linha 2 – Processos Educativos e Inclusão e fui aprovada. A partir de então tenho experienciado uma imersão nesta temática me fazendo refletir de forma crítica a relação teoria e prática do Bilinguismo tangenciando a discussão acerca da

Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar.

Hoje afirmo que apesar de já ter vivenciado atuação profissional em diversos contextos, ainda almejo atuar na educação básica de surdos numa perspectiva bilíngue.

A minha trajetória culminou com o tema escolhido para esta pesquisa: Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar: Uma revisão bibliográfica e documental. A questão norteadora desta pesquisa é: O que nos dizem os documentos oficiais e a literatura acadêmica sobre o Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental? Responder esta questão pode ajudar a pensar em um processo de ensino-aprendizagem humano significativo na educação bilíngue de surdos e isso nos desafia a investigar esta temática na defesa de uma educação de qualidade e significativa para a comunidade surda. O objetivo geral é analisar nos documentos oficiais e na literatura acadêmica a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar. Haja vista o objetivo geral, delineamos como objetivos específicos:

- Descrever através dos documentos oficiais e literatura acadêmica os aspectos históricos, políticos e marcos legais diferenciando as abordagens filosóficas e pedagógicas na educação de pessoas surdas.
- Analisar documental e bibliograficamente os pontos e contrapontos da educação bilíngue.
- Compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos.

Percebemos a necessidade de compreendermos o que nos dizem os documentos oficiais e a literatura acadêmica sobre o Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar.

Destacamos que nesta pesquisa adotamos os conceitos de surdez e deficiência auditiva apresentados no Decreto nº 5.626 de 2005 que considera pessoa surda como sendo “[...] 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” e entende que a pessoa com deficiência auditiva é aquela com “[...] 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” (BRASIL, 2005).

Eulália Fernandes (2015), Ronice Müller de Quadros (1997, 2005) e Stumpf et al. (2021) bem como a comunidade surda brasileira defendem o Bilinguismo - Libras como L1, língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como L2 - como a melhor abordagem a ser aplicada na educação de surdos. Apesar disso, a educação bilíngue de surdos ainda é vista por muitos como uma forma sutil de segregação, isso porque na maioria desses contextos o maior contato é surdo-surdo. Nesse sentido, Melletti e Bueno (2013, p. 30) afirmam que “[...] a legislação e normas em vigor em nosso país procuram dar relevo à inclusão escolar de alunos com deficiência, mas que prudentemente, deixam abertos espaços para a não inclusão, procurando estabelecer limites às formas segregadas de ensino.” Desta forma, entendemos a importância de um discurso mais aberto quando se trata de atender de forma efetiva as reais necessidades da criança surda, independentemente de qual contexto educacional ele esteja: inclusão escolar ou bilíngue.

A temática da presente pesquisa se faz pertinente diante de todo o histórico da educação de surdos. Esta pesquisa apontará conceitos e definições do Bilinguismo apresentadas na literatura. O público-alvo desta pesquisa abrange a comunidade surda, composta por surdos, mas também por ouvintes atuantes na educação de surdos promovendo reflexão acerca de nossa responsabilidade social no sentido de proporcionar uma educação que realmente faça sentido nas vidas das pessoas.

Desta forma, esta proposta de pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa **Processos Educativos e Inclusão** e aos interesses do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense – IFC *campus* Camboriú.

A metodologia desta pesquisa com base em seus objetivos é descritiva (GIL, 2002; GIL, 2008), com procedimento técnico bibliográfico e documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2007; GIL, 2008) e de abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007; GIL, 2008; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) articulada com a técnica de análise de conteúdo (MORAES, 2003; BARDIN, 2011) em correspondência ao Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Inferimos que nossa pesquisa possui originalidade no que tange analisar nos documentos oficiais e na literatura acadêmica a educação de crianças surdas nos anos iniciais

do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar. A pesquisa propõe correlacionar através dos documentos oficiais e literatura acadêmica os aspectos históricos, políticos e marcos legais diferenciando as abordagens filosóficas e pedagógicas na educação de pessoas surdas para posterior análise documental e bibliográfica dos pontos e contrapontos da educação bilíngue, bem como compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos.

Após esta introdução, informamos que esta pesquisa é composta por mais quatro sessões. Na segunda sessão, apresentamos o percurso metodológico selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa. Na terceira sessão, descrevemos de forma breve os aspectos históricos e políticos da educação de surdos no Brasil, diferenciando as abordagens de ensino na educação de pessoas surdas. Cabe aqui ressaltar que geralmente as abordagens Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo são divulgadas em linhas históricas que afirmam que uma substituiu a outra ao longo do tempo, quando na prática o que ocorre é que as abordagens coexistem até os dias atuais. Entendemos que apesar da brevidade com que as apresentamos, esse resgate histórico se faz necessário para compreendermos as origens e o porquê de muitas práticas perdurarem até dias atuais. Destacamos que nossos apontamentos e defesas sempre partirão do contexto educacional enquanto lugar de fala e pertencimento. Na quarta sessão dissertamos acerca dos marcos legais e políticos na educação de surdos no Brasil. Na quinta sessão, analisamos os pontos e contrapontos da educação bilíngue nos dois contextos: bilíngue e inclusão e compreendemos o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos, realizando um panorama descritivo sobre as características da educação bilíngue em seus contextos.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O método é definido por Gil (2008, p. 8) como sendo um “[...] caminho para se chegar à determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Marconi e Lakatos (2003) ampliam esta definição ao defenderem que além de traçar o caminho a percorrer, o método auxilia na detecção de erros e decisões do cientista.

Informamos que o percurso metodológico desta pesquisa será descritivo (GIL, 2002, 2008). Baseando-se nos procedimentos técnicos, destacamos que para o desenvolvimento desta pesquisa utilizaremos a pesquisa de tipo bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2007; GIL, 2008) com abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007; GIL, 2008; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) articulada com a técnica de análise de conteúdo (MORAES, 2003; BARDIN, 2011) em correspondência ao Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Ao considerarmos o conceito de método e a temática, entendemos que o objetivo geral ou eixo investigativo desta pesquisa é analisar nos documentos oficiais e na literatura acadêmica a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar. Haja vista o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: descrever através dos documentos oficiais e literatura acadêmica os aspectos históricos, políticos e marcos legais diferenciando as abordagens filosóficas e pedagógicas na educação de pessoas surdas; analisar documental e bibliograficamente os pontos e contrapontos da educação bilíngue; e compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos. Tendo em vista as características desta pesquisa, prevemos a hipótese de que a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre de diferentes formas conforme o contexto educacional estudado, seja na inclusão escolar ou no Bilinguismo.

As pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Nesta pesquisa vamos descrever as características do Bilinguismo no contexto da surdez, tendo em vista seus atuais contextos de aplicação: bilíngue ou inclusão escolar.

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, entendemos que ela ocorrerá

[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Gil (2002) entende que diversos autores que discutem acerca de determinado tema contribuem para a pesquisa bibliográfica e destaca a importância dos livros e artigos neste tipo de pesquisa. Literatura corrente em busca de conhecimentos científicos serão utilizados em nossa pesquisa. Eulália Fernandes (2015), Ronice Müller de Quadros (1997, 2005) e Stumpf et al. (2021) são algumas das autoras renomadas na área que fundamentarão nossa pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003, p. 183) ampliam o conceito de pesquisa bibliográfica quando afirmam que a finalidade da pesquisa bibliográfica é “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”, ou seja, toda materialidade acerca do assunto se torna objeto de estudo do pesquisador. Contudo, cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica não deve reproduzir as mesmas falas sobre determinados assuntos, mas examinar a temática sob uma nova abordagem, favorecendo inovações em suas conclusões (MARCONI; LAKATOS, 2003). Neste sentido, perspectivamos que esta pesquisa bibliográfica promova um diálogo com as diversas fontes bibliográficas, para que não se torne redundante em suas informações e defesas.

Gil (2008) destaca que a pesquisa bibliográfica deve contemplar algumas etapas, sendo elas: formulação do problema, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e dos materiais, leitura do material, confecção de fichas, construção lógica do trabalho e redação do texto. Entendemos que algumas destas etapas estão explícitas na escrita deste texto como é o caso da formulação do problema, identificação e localização das fontes e redação do texto e que outras são implícitas e inerentes ao trabalho do pesquisador, nem sempre visibilizadas no texto como é o caso da leitura do material, confecção de fichas e construção lógica do trabalho.

No que tange a leitura do material seguimos os objetivos defendidos por Gil (2008, p. 74) que são “a) identificar as informações e os dados constantes dos materiais; b) estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” para selecionar o *corpus* desta pesquisa. O

percurso realizado no Estado da Arte será descrito na seção posterior. Desta forma, destacamos que todas as etapas defendidas por Gil (2008) foram contempladas de alguma forma durante o processo desta pesquisa.

Esta pesquisa além de bibliográfica é também documental. “A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação” (ALMEIDA; GUIDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 13). Severino (2007) destaca que a pesquisa documental possui uma fonte ampla, o que abarca inclusive documentos legais como leis e decretos. Gil (2002, p. 45) explica que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Esta característica se aplica a presente pesquisa, pois a Lei de Libras – Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº 13.005 - o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 2015), o decreto nº 10.502 com a proposta da nova Política Nacional de Educação Especial - PNEE: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, além da Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) que preconiza a educação bilíngue de surdos como sendo a modalidade de educação escolar, serão alguns dos documentos legais utilizados com o intuito de alcançar os objetivos delineados nesta pesquisa para melhor compreensão da questão norteadora proposta.

Adotamos a abordagem qualitativa nesta pesquisa por entendermos que nela os fundamentos epistemológicos são mais referenciados (SEVERINO, 2007) sem a preocupação de quantificar, mas buscando “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), ou seja, os aspectos da realidade são a preocupação da pesquisa qualitativa.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32, grifo das autoras).

Desta forma, inferimos que as características da abordagem qualitativa estão de forma explícita e intrínseca presentes em nossa pesquisa e que por isso é a que melhor atende as nossas especificidades. Neste íterim, esta pesquisa propõe uma articulação com as técnicas de pesquisa: Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e Análise de Conteúdos (MORAES, 2003; BARDIN, 2011). Esta articulação possibilita um mapeamento dos estudos já realizados dentro da temática proposta, bem como à apreensão documental para fins de aprofundamento no que tange as políticas educacionais bilíngues vigentes.

Tecnicamente, esta pesquisa segue as etapas principais destacadas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise objetiva selecionar o material a ser analisado, formular hipóteses e objetivos além de elaborar os critérios/parâmetros para interpretação. Durante a pré-análise, algumas técnicas devem ser utilizadas, entre elas mencionamos: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e a preparação do material. A leitura flutuante envolve inicialmente a leitura geral do material coletado. A escolha do material coletado visa responder à questão norteadora. O intuito de formular as hipóteses e os objetivos é dialogar com os dados apreendidos nas técnicas de pesquisa com o discurso da ciência. A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores diz respeito a criação de critérios que serão utilizados para posterior codificação dos resultados. A seguir, no Quadro 1, apresentamos os índices que construímos para esta pesquisa.

**Quadro 1: Índices**

Nº	ÍNDICE
1	CRIANÇAS SURDAS
2	BILINGUISMO
3	INCLUSÃO ESCOLAR

Fonte: Produzido pela pesquisadora

A preparação do material é o momento final da pré-análise do material a ser analisado (BARDIN, 2011). Na etapa de exploração do material se realiza a codificação e a categorização. Na codificação, os resultados podem ser transformados em unidades de registro, unidades de contexto ou enumeração. Na categorização, estes resultados são classificados de acordo com os critérios definidos previamente. Informamos que nesta pesquisa os dados foram

codificados e categorizados da seguinte forma. Na sequência, no Quadro 2, apresentamos os índices e os códigos a eles relacionados.

**Quadro 2: Códigos Analisados**

Nº	ÍNDICE	CÓDIGOS
1.	CRIANÇAS SURDAS	CONCEPÇÃO DE SURDEZ
		CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE
		CONCEPÇÃO DE CULTURA
2.	BILINGUISMO	CONCEPÇÃO DE BILINGUISMO
3.	INCLUSÃO ESCOLAR	CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Após a referenciação dos índices e a posterior codificação do material, elencamos as categorias a serem analisadas. Destacamos que nesta pesquisa, as categorias estabelecidas seguiram o método indutivo, caminhando do particular para o geral, sendo também emergentes, ou seja, as construções teóricas elaboradas foram realizadas a partir das informações do *corpus* obtido nesta pesquisa (MORAES, 2003). Desta forma, a seguir no Quadro 3, apresentamos as categorias analíticas nesta pesquisa relacionadas aos índices e códigos.

**Quadro 3: Categorias de Análise**

Nº	ÍNDICE	CÓDIGOS	CATEGORIA
1.	CRIANÇAS SURDAS	CONCEPÇÃO DE SURDEZ	CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA SURDEZ NO CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL
		CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE	
		CONCEPÇÃO DE CULTURA	
2.	BILINGUISMO	LÍNGUA DE INSTRUÇÃO	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE CRIANÇAS SURDAS
		CONCEITO DE BILINGUISMO	

3.	INCLUSÃO ESCOLAR	CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO	INTERAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA E NO ESPAÇO EDUCACIONAL
----	------------------	-----------------------	---------------------------------------------------------------

Fonte: Produzido pela pesquisadora

No tratamento dos resultados, o objetivo é entender se o *corpus* textual dialoga ou não com a ciência (BARDIN, 2011). Os resultados são analisados de forma mais densa nesta etapa, e por isso se utiliza inferência e interpretação. Vale ressaltar que o rigor da análise deve ir além de uma leitura superficial “[...] possibilitando uma construção de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos” (MORAES, 2002, p. 196), ou seja, diferentes focos de análise podem ser usados e os significados podem ser explorados de perspectivas diversas, considerando a perspectividade do fenômeno investigado/analísado. Lembrando que se tratando de uma análise qualitativa, leitura e significação se relacionam, pois “Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados [...] Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (MORAES, 2002, p. 192-193).

Ressaltamos que escolhemos realizar a pesquisa bibliográfica e documental, em articulação com as técnicas do Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e a Análise de Conteúdo (MORAES, 2003; BARDIN, 2011), pois entendemos que este seja o melhor percurso metodológico a seguir. Informamos que o Estado da Arte será mais atuante durante a coleta, o mapeamento, a categorização e a análise geral. Já a Análise de Conteúdos será utilizada com mais ênfase na execução específica e profunda da análise do *corpus* da pesquisa que vai muito além de analisar os resumos das pesquisas encontradas, e sim buscar os sentidos e significados. Desta forma, a partir deste percurso metodológico, intencionamos promover um diálogo das pesquisas que abordam e/ou tangenciam a temática Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar com os documentos legais, possibilitando uma reflexão crítica e compreensiva da temática.



## 2.1 PROCEDIMENTOS DE APREENSÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Informamos que uma parcela do *corpus* apreendido para esta pesquisa foi realizada através da técnica Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) articulado com a Análise de Conteúdos (MORAES, 2003; BARDIN, 2011). Contudo, como já mencionado esta pesquisa também se embasa em autoras renomadas como Eulália Fernandes (2015), Ronice Müller de Quadros (1997, 2005) e Stumpf et al. (2021).

## 2.2 ESTADO DA ARTE

Romanowski e Ens (2006, p. 39) entendem o Estado da Arte como uma oportunidade de entender os caminhos apontados e os aspectos abordados dentro de determinada temática, contribuindo assim para “[...] a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. As autoras defendem que o Estado da Arte identifica, aponta e reconhece possíveis desdobramentos e contribuições para a pesquisa pretendida.

O Estado da Arte tem contribuído de forma bastante significativa para pesquisas acadêmicas em diversas áreas. Entre suas principais contribuições, podemos citar que

Estados da arte [...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Delimitar o tema da pesquisa bem como a problemática e os objetivos; identificar a(s) fonte(s) de pesquisa; demarcar o recorte temporal; identificar os descritores e ferramentas de busca; levantar o material; realizar a leitura preliminar; categorizar; fazer a síntese preliminar; escolher e ler os trabalhos selecionados para análise profunda e finalmente analisar e concluir são algumas das características do Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006; SANTOS et al., 2020). Romanowski (2002) delinea os procedimentos necessários para realização de um Estado da Arte como sendo: definição dos descritores; localização dos bancos de pesquisa, estabelecimento de critérios, levantamento de teses e dissertações catalogadas;

coleta de material de pesquisa, leitura das publicações, organização do relatório de estudo e análise e elaboração das conclusões preliminares. Tendo em vista estes procedimentos, explicitamos a seguir os pontos de definição para a organização da coleta de dados.

O Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) desta pesquisa se baseou em publicações na área da educação de surdos entre 2002 e 2021, tendo como justificativa os marcos legais demarcatórios, entre eles a Lei de Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº 13.005/2014 sobre o Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência além da Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) que preconiza a educação bilíngue de surdos como sendo a modalidade de educação escolar.

As bases de dados utilizadas para o levantamento das fontes bibliográficas desta pesquisa foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, SciELO além do Portal de periódicos da Capes. Informamos que a busca nas plataformas foi realizada utilizando os seguintes descritores: **bilíngüismo, anos iniciais e criança surdas** sendo separados pelo operador booleano **AND**. Apresentamos na sequência, o Quadro 4 com os operadores booleanos utilizados na pesquisa e a justificativa da escolha.

**Quadro 4:** Operadores booleanos utilizados na pesquisa e a justificativa da escolha

<b>Operadores</b>	<b>Justificativa da escolha</b>
AND	Este operador booleano é utilizado para localizar um termo de forma concomitante a outro. Durante a busca realizada nas bases, o objetivo foi localizar pesquisas que trouxessem de forma obrigatória e concomitante os descritores bilíngüismo, anos iniciais e criança surdas
ASPAS	Este operador booleano é utilizado quando o intuito é localizar termos compostos. A busca realizada nas bases foi realizada com o objetivo de localizar pesquisas que utilizassem termos como “anos iniciais” e “criança surdas”, com as palavras de forma unificada.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Considerando as contribuições do Estado da Arte para esta pesquisa e com o intuito de qualificá-la ainda mais, entendemos que ele propiciará delineamentos mais específicos, implícitos e intrínsecos e por isso deve ser a ação inicial. Realizamos um Estado da Arte, que será apresentado na próxima seção, as produções científicas relacionadas à temática da pesquisa e organização das que possuem proximidade com o tema.

### 2.2.1 As pesquisas: teses e dissertações

A busca nas plataformas foi realizada utilizando os descritores e operadores já mencionados anteriormente. Os critérios aplicados para a seleção (inclusão/exclusão) das pesquisas a serem lidas foram título, o resumo, introdução, metodologia e considerações finais. Utilizamos o recorte temporal 2002-2021, considerando a Lei de Libras nº 10.436 (BRASIL, 2002) um marco legal demarcatório, pois é a partir dela é possível concretizar ações na educação de surdos. Com o recorte temporal e os descritores mencionados, realizamos a pesquisa na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e obtivemos seis resultados, sendo quatro teses e duas dissertações. Na plataforma SciELO, não encontramos nenhum resultado e por isso seguimos para o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no qual obtivemos inicialmente 1.955 resultados. Haja vista o volume de resultados, entendemos ser pertinente refinar os resultados selecionando apenas a área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração **Educação** e assim obtivemos 271 resultados. Como mais um critério de refinamento da pesquisa nesta base de dados, decidimos utilizar as “” ao digitar os descritores compostos, obtendo desta forma nove resultados (oito dissertações e uma tese), contudo uma dissertação e uma tese já haviam sido obtidas nos resultados encontrados na BDTD. Desta forma, inicialmente a análise partiria dos 6 (seis) resultados – 4 (quatro) teses e 2 (duas) dissertações obtidas na BDTD e de 7 (sete) dissertações captadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. No Quadro 5, anunciamos um resumo das buscas de teses e dissertações.

**Quadro 5:** Resumo das buscas de teses e dissertações

BASE DE DADOS	DESCRITORES DA PESQUISA	Nº DE RESULTADOS ENCONTRADOS
---------------	-------------------------	------------------------------

BDTD	bilinguismo, anos iniciais AND criança surdas	<b>6</b> (4 dissertações e 2 teses)
SCIELO	bilinguismo, anos iniciais AND criança surdas	0
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	bilinguismo, anos iniciais AND criança surdas	1955
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	bilinguismo, anos iniciais AND criança surdas apenas na área de conhecimento, de avaliação e de concentração <b>Educação</b>	271
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	bilinguismo, “anos iniciais” AND “criança surdas” apenas na área de conhecimento, de avaliação e de concentração <b>Educação</b>	9 2 duplicadas <b>7 dissertações analisadas</b>
		13 analisados <b>5 corpus da pesquisa</b> <b>(4 dissertações e 1 tese)</b>

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Desta forma, dentre as 13 pesquisas – 9 (nove) dissertações e 4 (quatro) teses que tivemos acesso (6 da BDTD e 7 do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes), ao aplicar os critérios de seleção já informados, percebemos que apenas 5 (cinco) - 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese, estavam alinhadas com o nosso objeto de pesquisa e poderiam contribuir para o aprofundamento. Na sequência, no Quadro 6, apresentamos os resultados das buscas de teses e dissertações e destacamos cada uma delas. Interessante destacar que somente 2 (duas) pesquisas foram realizadas em Universidades Federais e nenhuma foi realizada no Sul do Brasil.

**Quadro 6:** Resultados das buscas de teses e dissertações

Nº	BASE DE DADOS	TÍTULO DA PESQUISA ENCONTRADA	AUTOR (A)	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
1.	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Políticas Públicas na Educação de Surdos: O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...	Heliane Alves de Carvalho Costa	2014	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

2.	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Investigando uma proposta bilíngue (Libras/Português) em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora	Carla Couto de Paula Silvério	2014	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora
3.	BDTD	Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues: Análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental	Renata Castelo Peixoto	2015	Tese	Universidade Federal do Ceará (UFC)
4.	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Aprendizagem de habilidade motoras gráficas nos anos iniciais do ensino fundamental: uma comparação entre alunos surdos e ouvintes	Carlos Eduardo Martins	2017	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
5.	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Língua Portuguesa para Surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões sobre atividades em sala em sala	Josiane dos Santos Maquieira	2018	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Após a apresentação do *corpus* referente a teses e dissertações que será analisado nesta pesquisa, apresentamos os procedimentos envolvidos na coleta de dados e análise de dados. Primeiramente, ordenamos os dados coletados seguindo os critérios de seleção (inclusão/exclusão) das pesquisas que foram: título, resumo, introdução, metodologia e considerações finais. Após esta ordenação, iniciamos a análise geral dos resultados. Nos próximos parágrafos, apresentamos os resultados desta análise acerca das 5 (cinco) pesquisas obtidas como resultados.

Costa (2014) em sua dissertação intitulada *Políticas Públicas na Educação de Surdos: O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...* desenvolvida na Universidade Católica de Minas Gerais, analisou as políticas públicas educacionais para estudantes surdos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com o intuito de verificar “[...] se a atual política de educação inclusiva atende as reais necessidades educacionais das crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (COSTA, 2014, p. 22). Em sua pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e utilizando entrevistas, Costa (2014) percebe que apesar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte afirmar promover o ensino de crianças surdas, as ações não atendem as especificidades linguísticas, pedagógicas e culturais destas crianças e por isso os surdos defendem a oferta da educação bilíngue.

Silvério (2014) em sua pesquisa qualitativa intitulada *Investigando uma proposta bilíngue (Libras/Português) em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora* objetivou

[...] compreender quais são as dificuldades encontradas pela equipe pedagógica, e identificar quais ajustes se fazem necessários para que essa proposta possibilite um ambiente educacional favorável às especificidades linguísticas e culturais tanto dos surdos quanto dos alunos ouvintes e para que ela também seja implementada em outras escolas da rede tornando-se uma política pública, podendo, assim, atender, inclusive, a surdos de outras regiões (SILVÉRIO, 2014, p. 17,18).

Silvério (2014) entende que apesar dos avanços e conquistas realizados até então, práticas precisam ser repensadas e outras acrescentadas, reconstruindo a proposta de educação bilíngue de surdos, proporcionando ambientes educacionais efetivamente bilíngues aos alunos surdos.

Em sua tese intitulada *Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues: Análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental*, Peixoto (2015, p. 25) objetiva “[...] investigar práticas e estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos dos anos iniciais do ensino fundamental em contextos de ensino bilíngue no município de Fortaleza”. A pesquisa de cunho etnográfico e observação participante defende que apesar das mudanças significativas que ocorreram na educação de surdos nas últimas décadas, ainda temos aspectos basilares que precisam ser alterados para alcançarmos o almejado e por isso “O processo de mudança (pode ser) lento e precisa passar por uma reflexão corajosa em que a escola (os professores, os gestores) examine capilarmente suas ideias e ações.

Somente enxergando as contradições do seu Bilinguismo e que ele se efetiva de fato” (PEIXOTO, 2015, p. 269).

A dissertação de Martins (2017) com o título *Aprendizagem de habilidade motoras gráficas nos anos iniciais do ensino fundamental: uma comparação entre alunos surdos e ouvintes*, desenvolvida na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID objetivou

[...] comparar o processo de aprendizagem de habilidades gráficas de crianças surdas e ouvintes e levantar implicações para programas de intervenção na área da educação, sobretudo enfocados na alfabetização e letramento (MARTINS, 2017, p. 7).

O autor defende a importância da criança surda se apropriar da escrita para o processo de inclusão. A pesquisa foi realizada com crianças entre 6 (seis) e 8 (oito) anos e indicou não haver “[...] diferenças significativas de desempenho e aprendizagem entre crianças ouvintes e surdas, desde que as condições contextuais como o suporte de informação estejam garantidas pelo estabelecimento escolar” (MARTINS, 2017, p. 7). O autor entende que o contexto educacional das crianças que participaram da pesquisa (estudantes de escolas bilíngues) e a presença de tradutores intérpretes de Libras durante todo o processo pode ser o motivo da paridade nos resultados da pesquisa comparando crianças surdas e ouvintes e por isso defende que “É necessário que se tenha um efetivo comprometimento de todos – Estado, Família e Sociedade para a melhoria da educação e a implementação das políticas educacionais” (MARTINS, 2017, p. 102).

Haja vista que no capítulo 2, Martins (2017) disserta acerca da surdez e da inclusão da criança surda no ensino regular e no capítulo 3 sobre a alfabetização e o letramento de crianças surdas, entendemos que apesar da apropriação da escrita não ser o foco de nossa pesquisa, a dissertação de mestrado de Carlos Eduardo Martins contribuiu para o referencial teórico desta pesquisa.

Maquieira (2018) em sua pesquisa intitulada *Língua Portuguesa para Surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões sobre atividades em sala em sala* reflete de forma crítica acerca das atividades do componente curricular Língua Portuguesa na modalidade escrita aplicadas em sala com uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Apesar das pesquisas de Peixoto (2015) e Maquieira (2018) estarem mais relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa para Surdos nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, entendemos que suas reflexões acerca da educação de surdos contribuíram para nossa pesquisa.

Desta forma, após a apresentação das teses e dissertações que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa, é mister destacar que o objetivo geral e os objetivos específicos de nossa pesquisa, já apresentados anteriormente, não são nem mesmo mencionados de forma implícita nas pesquisas analisadas o que demarca uma originalidade em nossa proposta.

Após a realização deste levantamento bibliográfico, caracterizado como Estado da Arte, constatamos que apesar de inicialmente a busca com os descritores mencionados anteriormente apontar 13 resultados (nove dissertações e quatro teses), após a aplicação dos filtros de seleção – leitura do título, o resumo, introdução e a metodologia e considerações finais, apenas 5 (quatro dissertações e uma tese) apresentam aproximações com o nosso objeto de pesquisa.

Diante dos resultados encontrados em nossas buscas, a nossa responsabilidade na proposição da realização desta pesquisa aumenta, pois percebemos o quanto essa temática ainda carece de amplitude científica e metodológica proporcionando visibilidade a temática. Ainda é preciso alargar as discussões possibilitando um número significativo de novas pesquisas a nível *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado). Contudo, percebemos a necessidade de continuar nossas buscas acerca desta temática em artigos e periódicos. Os resultados obtidos são apresentados na próxima seção.

### **2.2.2 As pesquisas: artigos e periódicos**

A busca por artigos e periódicos alinhados a nossa temática seguiu os mesmos parâmetros (descritores e operadores booleanos) e recorte temporal selecionados na busca de teses e dissertações. Para tanto, recorreremos ao Portal de periódicos da Capes. Desta forma, inicialmente obtivemos 54 resultados. Como mais um critério de refinamento da pesquisa, utilizamos as “” ao digitar os descritores compostos, obtendo desta forma 12 resultados convergentes no Portal de periódicos da Capes, porém constatamos a duplicidade de dois artigos. Dentre os 10 (dez) resultados quando aplicados os critérios de seleção já informados, percebemos que apenas 8 (oito) apresentam aproximações com o nosso objeto de pesquisa com potencial para contribuir ao adensamento teórico, sendo selecionadas como *corpus* desta



pesquisa. No Quadro 7 a seguir apresentamos um resumo das buscas de artigos e periódicos no qual é possível perceber que as teses e dissertações se concentram no período 2014-2018 e artigos se concentram no período 2016-2019. Na sequência, no Quadro 8 exibimos os resultados das buscas de artigos e periódicos e logo a seguir destacamos cada um.

**Quadro 7:** Resumo das buscas de artigos e periódicos

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>DESCRITORES DA PESQUISA</b>	<b>Nº DE RESULTADOS ENCONTRADOS</b>
Portal de Periódicos da Capes	bilinguismo, anos iniciais AND crianças surdas	54
Portal de Periódicos da Capes	bilinguismo, “anos iniciais “AND “crianças surdas”	12
Portal de Periódicos da Capes		2 duplicados 10 analisados 2 não selecionados 8 <i>corpus</i> da pesquisa

Fonte: Produzido pela pesquisadora

**Quadro 8:** Resultados das buscas de artigos e periódicos

<b>Nº</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO/PERIÓDICO</b>	<b>AUTOR (ES) (A) (AS)</b>	<b>ANO</b>
1.	Portal de Periódicos da Capes	A educação de surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos	Hector Renan de Silveira Calixto; Amélia Escotto de Amaral Ribeiro.	2016
2.	Portal de Periódicos da Capes	Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais	Bianca Salles Conceição; Vanessa Regina de Oliveira Martins.	2016
3.	Portal de Periódicos da Capes	Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença	Vanessa Regina de Oliveira Martins.	2016
4.	Portal de Periódicos da Capes	Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo	Adriana da Silva Thoma.	2016
5.	Portal de Periódicos da Capes	A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização	Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret; Juliana Negrello Rossarolla;	2017

			João Guilherme Rodrigues Mendonça.	
6.	Portal de Periódicos da Capes	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior	Leila Santos Mesquita.	2018
7.	Portal de Periódicos da Capes	A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/Rondônia	Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret; João Guilherme Rodrigues.	2019
8.	Portal de Periódicos da Capes	Heterotopia Pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação	Júlia Caroline de Araújo Almeida; Vanessa Regina de Oliveira Martins.	2019

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Após a apresentação do *corpus* referente a artigos e periódicos, ressaltamos que os procedimentos envolvidos na coleta e análise dos dados seguiu da mesma forma como ocorreu nas teses e dissertações. Primeiramente, ordenamos os dados coletados seguindo os critérios de seleção (inclusão/exclusão) das pesquisas que foram: título, resumo, introdução, metodologia e considerações finais. Após esta ordenação, iniciamos a análise geral dos resultados. Nos próximos parágrafos, apresentamos os resultados iniciais desta primeira leitura acerca das 8 (oito) pesquisas obtidas como resultados.

O texto de Calixto e Ribeiro (2016) intitulado *A educação de surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos* utiliza a perspectiva histórica com uma análise documental e estudo bibliográfico para analisar o processo de constituição da educação de surdos na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Apesar do contexto municipal ser o foco abordado nesta pesquisa, os autores apresentam os marcos da educação especial, as principais legislações e políticas da educação especial e da educação de surdos e por isso entendemos que a pesquisa de Calixto e Ribeiro (2016) contribuíram no adensamento desta pesquisa.

As autoras Conceição e Martins (2016) no artigo *Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais* problematizam a formação de pedagogos verificando se as demandas legais são atendidas. Haja vista que as autoras resgatam os percursos históricos além de analisar o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008),

entendemos que apesar da formação de pedagogos não ser o foco de nossa pesquisa, o artigo das autoras Conceição e Martins (2016) contribui para o nosso referencial teórico.

A autora Martins (2016) em seu texto *Educação de Surdos e Proposta Bilingue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença* dialoga com/sobre a filosofia da diferença com a surdez, problematizando “[...] a educação inclusiva e os discursos sobre a surdez pautados na lógica da mesmidade que apaga a diferença surda” (MARTINS, 2016, p. 713). A autora defende que a filosofia da diferença promove a militância e conseqüentemente a elaboração/composição de novas práticas e conclui afirmando que

Uma ética outra, uma escola em que os surdos possam se inscrever e, assim, escrever sua história conosco, sem ser uma imposição do que essa história escrita de antemão deve ser, é certamente um espaço em que a língua de sinais e as práticas culturais surdas se fazem presentes. Retomando, a surdez como problema é a surdez como acontecimento que faz falar outras práticas, ainda pouco abertas ao diálogo na escola que hoje temos. Problema potente que nos move ainda a falar sobre surdez, educação e escola como espaço de afirmação da diferença (MARTINS, 2016, p. 726).

Desta forma, sob a ótica da filosofia da diferença a surdez é entendida como diferença e neste sentido a língua de sinais e as práticas culturais devem ser consideradas na educação de surdos.

O artigo de Thoma (2016) intitulado *Educação Bilingue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo* apresenta “[...] problematizações sobre os discursos e as estratégias de governo utilizadas pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos, tendo como ferramentas teórico-metodológicas as noções de governo e discurso desenvolvidas por Michel Foucault” (THOMA, 2016, p. 756). Desta forma, a autora aborda os discursos sobre educação bilingue, os investimentos biopolíticos na população surda além da organização dos espaços e distribuição dos tempos escolares para promover a educação bilingue para surdos.

Moret, Rossarolla e Mendonça (2017) no artigo *A proposta bilingue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização* objetivaram

[...] verificar os métodos e técnicas no processo de alfabetização de surdos e buscar outros modelos, baseados na teoria bilingue, garantindo a aquisição da LIBRAS como uma língua natural e o ensino da língua portuguesa numa metodologia de segunda língua, para que de fato a aquisição da leitura e escrita se concretize (MORET; ROSSAROLLA; MENDONÇA, 2017, p. 1.792).

A partir da perspectiva da afirmação, os autores defendem e ressaltam que o analfabetismo do surdo pode ser minimizado na proposta bilíngue favorecendo a garantia de direitos e deveres desses cidadãos, mas que para isso é “[...] imprescindível que aconteça uma mudança de conduta das escolas por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, suas concepções e métodos” (MORET; ROSSAROLLA; MENDONÇA, 2017, p. 1.800).

Mesquita (2018) em seu estudo intitulado *Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior* discute as políticas educacionais de inclusão e de democratização do acesso das pessoas surdas ao ensino superior analisando o percurso histórico da pessoa com deficiência e as propostas educacionais e as políticas linguísticas para as pessoas surdas. A autora defende que as especificidades linguísticas, culturais, políticas e sociais no ensino e aprendizagem dos surdos devem ser contempladas na política nacional e que a educação bilíngue deve “[...] ser discutida profundamente nos campos científico, político e social, redimensionando caminhos efetivamente eficazes” (MESQUITA, 2018, p. 271). Dessa forma, a autora percebe que a educação bilíngue é uma possibilidade de avançar também na educação superior das pessoas surdas. Destarte, entendemos que apesar do acesso das pessoas surdas ao ensino superior não ser o foco de nossa pesquisa, ao contemplar as especificidades linguísticas, culturais, políticas e sociais e a educação bilíngue, o estudo de Mesquita (2018) demonstrou alinhamento com o referencial teórico desta pesquisa.

A pesquisa-ação de Moret e Rodrigues (2019) intitulada *A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/Rondônia*, disserta de forma mais específica acerca do ensino da língua portuguesa como segunda língua dentro da proposta bilíngue percebendo que “[...] o mundo a nossa volta é usuário da língua portuguesa e que esses alunos [os alunos surdos] devem ter a noção da leitura e da escrita uma vez que os ajudará nessa convivência com o mundo letrado” (MORET; RODRIGUES, 2019, p. 5). Essa pesquisa-ação defende o direito do surdo de primeiro acessar e dominar a sua Língua Natural para posteriormente aprender a segunda língua e o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar as práticas pedagógicas bilíngues.

Almeida e Martins (2019) no artigo *Heterotopia Pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação* analisam “[...] práticas pedagógicas de professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas que tem a Libras (Língua Brasileira de

Sinais) como língua de instrução, em escolas inclusivas, localizadas em dois municípios do estado de São Paulo” (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 695). No texto, as autoras objetivam “Dialogar entre práticas de ensino de surdos, resistências a modelos impostos a partir de uma única fôrma, bem como observar a irrupção de práticas voltadas à manutenção das diferenças ou aparição de singularidades” (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 695), e por isso realizam uma investigação no cotidiano escolar através de uma pesquisa qualitativa e inferem que a ação de educadores bilíngues que consideram as singularidades de seus alunos no processo ensino-aprendizagem possibilitam que as salas bilíngues atuem como espaço de resistência surda (ALMEIDA; MARTINS, 2019).

Após a apresentação do *corpus* da presente pesquisa e considerando que a questão norteadora desta pesquisa é: O que nos dizem os documentos oficiais e a literatura acadêmica sobre o Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental? ressaltamos que fomos surpreendidos ao perceber durante o levantamento dos trabalhos científicos de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos neste Estado da Arte, a ausência de número significativo de artigos e periódicos, bem como teses e dissertações que discutam de forma direta e explícita a nossa temática frente ao recorte temporal delimitado nas bases de dados.

Sendo assim, após a apresentação do Estado da Arte e da problemática desta pesquisa, organizamos a exposição desta da seguinte forma. Na terceira sessão, descrevemos de forma breve os aspectos históricos e políticos da educação de surdos no Brasil, diferenciando as abordagens de ensino na educação de pessoas surdas. Na quarta sessão dissertamos acerca dos marcos legais e políticos na educação de surdos no Brasil. E finalmente, na quinta sessão, analisamos os pontos e contrapontos da educação bilíngue nos dois contextos: bilíngue e inclusão e compreendemos o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos, realizando um panorama descritivo sobre as características da educação bilíngue em seus contextos.

### 3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Considerar o sujeito Surdo significa compreender sua função histórica, social, cultural e, principalmente, educacional. Assim, é importante resgatar seu passado e suas atuações recentes no sentido de entender suas conquistas e as transformações que emergiram e ganharam força para legitimar seu espaço de direito e de fato na escola brasileira (STUMPF et al., 2021, 36).

Iniciamos esta seção com o intuito de descrevermos os aspectos históricos e políticos da educação de surdos no Brasil, diferenciando as abordagens filosóficas e pedagógicas na educação de pessoas surdas, compreendendo as origens e o porquê de muitas práticas perdurarem até dias atuais, contemplando assim o primeiro objetivo específico desta pesquisa.

É fato que os surdos sempre existiram, mas durante um longo período não foram vistos como cidadãos atuantes na sociedade. Os relatos sobre os surdos, independentemente do país em que viviam, iniciam de forma muito similar.

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados (GOLDFELD, 1997, p. 24).

Desta forma, entendemos que a sociedade já percebeu os surdos das mais variadas formas. No Egito, os surdos eram adorados. Já na Grécia, os surdos eram considerados inválidos, um incômodo para a sociedade, pois o fato de não falarem impossibilitava que eles fossem considerados humanos e participassem da vida social, como se esperava de um homem cidadão, principalmente em Atenas (STROBEL, 2009). Neste íterim o sentido da audição era supervalorizado no que tange a aquisição de conhecimento, ou seja, para os gregos sem a audição o pensamento, a capacidade do discurso e por consequência a aprendizagem não se desenvolveriam (COSTA, 2014).

Roma seguia a concepção de educação grega e não tolerava imperfeições físicas, tendo inclusive legislação autorizando o sacrifício de filho que nascesse com deformidade. Como a surdez muitas vezes não era diagnosticada logo ao nascer, a criança surda se salvava, porém vivia isolada da sociedade (COSTA, 2014). Já em outras civilizações, os surdos eram considerados como castigo divino e por isso condenados à morte ou ainda eram encarados como

seres subnormais com poderes. Já foram usados como mão de obra escrava e em algumas cortes eram também companhias fazendo os cuidados pessoais de seus reis e rainhas (STROBEL, 2009).

Sendo assim, a Antiguidade e a Idade Média foram marcadas por variações de uma mesma concepção de perceber o surdo. Concepção esta não localizada no discurso científico/biológico (causas da surdez) e nem no social (cidadão com direitos como outros, inclusive de acesso à Educação), mas sim no discurso místico religioso, invisibilizando a surdez.

Os surdos não tinham o direito de frequentar a igreja e nem mesmo de se confessar ou receber a eucaristia. O direito à herança familiar era negado aos surdos, neste caso a igreja tomava posse dos bens (SILVA, 2009). A partir do século XVI, as famílias nobres que tinham filhos surdos começaram a se preocupar com a instrução dos surdos.

É diante deste cenário controverso que surgem figuras nacionais e internacionais importantes com papéis relevantes na construção do contexto educacional dos surdos no Brasil e no mundo. O percurso histórico da educação de surdos nos remonta a figuras com contribuições importantes e significativas neste processo denominado Educação de Surdos. O cientista, matemático, filósofo e médico italiano Girolano Cardano (1501- 1576), “Foi considerado um dos primeiros a indicar que as pessoas surdas deveriam ser educadas e que poderiam receber instruções mediante o ensino das palavras e dos gestos” (COSTA, 2014, p. 34), isso em uma época na qual a maioria enxergava incapacidade e dependência, Cardano defendia que a compreensão das ideias não dependia da audição e da vocalização (COSTA, 2014).

Pedro Ponce de León (1520-1584) é considerado o primeiro professor de surdos do mundo. Sua metodologia contemplava datilologia, leitura, escrita e Filosofia (GOLDFELD, 1997; ROCHA, 2008). Contudo, neste caso a educação estava disponível apenas a filhos surdos de famílias nobres (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). Cabe aqui ressaltar que esta situação permanece até meados de 1750 (COSTA, 2014).

Costa (2014) explicita as contribuições significativas de León quando rompe com os ideais filosóficos da época que indicavam a incapacidade dos surdos. Contudo, “[...] apesar das inovações do seu pensamento, poucas mudanças ocorreram na educação das pessoas surdas [...]” (COSTA, 2014, p. 37).

O padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1629), em 1620, publicou o primeiro livro sobre educação de surdos com o título *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los Mudos*. Nesse livro, Bonet aborda o alfabeto manual, língua de sinais e como manipular os órgãos fonoarticulatórios. Deveras, “trata-se da primeira obra literária que ressalta questões inerentes à educação de surdos” (COSTA, 2014, p. 38). Como o próprio título do livro indica o foco também era a oralização, mas apoiada na comunicação espaço visual dos surdos (ROCHA, 2008).

John W Allis (1616-1703) escreveu o primeiro livro na Inglaterra sobre educação de surdos seguindo a abordagem oralista. Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) apesar de utilizar o alfabeto digital e os sinais, se considerava um defensor do Oralismo (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Apesar disso percebemos que no século XVIII, a língua de sinais ganha força com o trabalho do abade francês Charles Michel de L’Epée (1712-1789), primeiro educador a reconhecer a língua dos surdos e entender que os surdos não precisam de uma língua oral para desenvolver uma linguagem. Seu trabalho se iniciou com duas irmãs surdas. Ele acreditava que a educação de surdos deveria ser pública e gratuita e por isso, em 1760 fundou a primeira escola para surdos, criando os sinais metódicos que são uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Essa escola continuou sendo privada e gratuita até o ano de 1791, quando se transformou no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, hoje denominado Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (MOURA; LODI; HARRISON, 1997; ROCHA, 2008). Podemos dizer que nessa escola, surge a semente da abordagem Comunicação Total, que será apresentada e discutida na próxima seção. Isto explica o porquê que “apesar de utilizar a língua de sinais no processo educacional das pessoas surdas, L’Epée não acreditava que esta língua fosse plena [...]” (COSTA, 2014, p. 41).

No contraponto, temos o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), que se baseou no livro de Johann Conrad Amman, para fundar a primeira instituição oralista para surdos em 1778 na Alemanha. Heinicke defendia o método oralista na educação de surdos. Ele até utilizava alguns sinais e o alfabeto, mas o seu foco era desenvolver a fala do surdo (MOURA; LODI; HARRISON, 1997; ROCHA, 2008).



O médico francês Dr. Jean-Marie Gaspard Itard (1775-1838) é outro destaque na educação de surdos. Suas pesquisas estavam direcionadas para a cura da surdez “[...] para a aquisição da fala e o aproveitamento dos resíduos auditivos” (ROCHA, 2008, p. 18).

Outra figura importante na história da educação de surdos é Thomas Gallaudet (1787-1851) que inicialmente foi a Inglaterra conhecer a metodologia de ensino da família Braidwood que haviam aberto a Primeira Escola para Surdos na Inglaterra no ano de 1760, a “[...] *Watson's Asylum*” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados), que usava a língua oral na educação de surdos [...]” (STROBEL, 2009, p. 23), porém, os Braidwood pensando em manter a exclusividade do método sigiloso, se negaram a compartilhá-lo com Gallaudet. Desta forma, em 1816, Gallaudet visita e estagia no Instituto de Paris (STROBEL, 2009).

Após lá conhecer o ex-aluno surdo Laurent Clerc (1785-1869), os dois foram aos Estados Unidos e em 1817 fundaram a primeira escola pública para surdos em solo americano chamada *The Connecticut Asylum for The Education and Instruction of the Deaf and Dumb Persons* (Asilo Connecticut para a Educação e Instrução de Pessoas Surdas e Mudas) posteriormente denominada Hartford Scholl (MOURA; LODI; HARRISON, 1997; ROCHA, 2008). “Com os avanços educacionais, a Instituição tornou-se referência e, em 1864, tornou-se a primeira instituição de ensino superior para pessoas surdas[.]” (COSTA, 2014, p. 43).

Enquanto isso, naquela época, aqui no Brasil, inicia o Período Imperial (1822-1889) a produção de café e a utilização de mão de obra escrava eram as características predominantes do ruralismo agrário, ou seja, a aprendizagem primária se destinava aos pobres livres e brancos e seu principal contexto era o lar, seja do professor ou do estudante. Neste íterim, a fim de ensinar ao maior número possível de estudantes com qualidade, o Método Lancaster ou Ensino Mútuo é implementado, estimulando os estudantes a se relacionarem entre si (ROCHA, 2018; STUMPF et al., 2021).

Em 1852, a invisibilidade dos surdos começa a perder forças, quando emigra para o Brasil um professor surdo E. (Ernest ou Eduard) Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, cheio de ideias revolucionárias. Neste contexto, no ano de 1854 temos a promulgação da Lei Couto Ferraz que organiza o ensino de primeiras letras no Rio de Janeiro (BRASIL, 1854; ROCHA, 2018). Em 1855, Huet apresenta um relatório a D. Pedro II revelando o plano de fundar um estabelecimento escolar para surdos em nosso país nos moldes do instituto francês

(ROCHA, 2008, 2018; STUMPF et al., 2021). D. Pedro II aceita a proposta e parece que sua motivação estava no fato do genro (Conde D’Eu) e um dos netos serem surdos (BARROS, 2010).

As atividades do Instituto iniciaram em 1856 no modelo privado. O programa de ensino ou currículo na época compreendiam as disciplinas: “[...] Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã” (ROCHA, 2008, p. 30). Porém, nesse mesmo ano o Instituto passa por variados problemas além da precariedade, o que leva Huet a recorrer ao imperador em busca de recursos solicitando verbas além de outro local para funcionamento do instituto (ROCHA, 2018). Mais de um ano depois, em 1857, os pedidos de Huet são atendidos “[...] através da Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, que fixava a despesa e orçava a receita do Império para os exercícios de 1858–1859” (ROCHA, 2018, p. 17), ou seja, o Instituto passa a ser financiado pelo governo. Sendo assim, em 1857, Dom Pedro II funda e inaugura a Instituição Imperial de Surdos-Mudos no Brasil (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos) e a matriz curricular é alterada para as seguintes matérias: “[...] Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade” (ROCHA, 2008, p. 35).

Em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 preconiza a gratuidade da escola primária (a partir de 7 anos de idade) e secundária. Desta forma, todo e qualquer estudante deveriam ser aceitos nas escolas públicas do Império. (STUMPF et al., 2021). Até o mês de setembro de 1858, dezenove alunos estavam matriculados no Instituto, sendo treze meninos e seis meninas (ROCHA, 2018).

Huet desenvolve seu trabalho na gestão do instituto até o ano de 1861. Sua saída é justificada por problemas pessoais e um ano depois, em 1862, Dr. Manoel de Magalhães Couto assume e fica na direção do Instituto até o 1868 (ROCHA, 2018). Contudo, precisamos reconhecer a notoriedade do legado pioneiro de Huet para a educação de surdos em nosso país.

Em 1864, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, fundou a universidade Gallaudet em Washington nos Estados Unidos, a primeira que utilizava a língua de sinais como língua de instrução. Neste período de grandes conquistas, Horace Mann (1796-1859) influenciado por Samuel Howe (1801-1876) baseando-se no oralismo germânico e opondo-se ao uso de sinais e impondo o Oralismo. Cabe aqui ressaltar que Mann não era educador e sim

um político que acreditava que o Oralismo atendia aos anseios políticos e nacionalistas dos EUA (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Em 1868, Fernando Torres, o então Ministro do Império, em busca de informações sobre o Instituto e ao ficar sem resposta, designa o Dr. Tobias Rabello Leite para fazer um relatório sobre o funcionamento deste. Infelizmente, constatou-se que o ensino não ocorria e que na verdade o Instituto estava funcionando como asilo aos surdos e não como instituição de ensino. Diante do presenciado pelo Dr. Tobias Leite mais crises graves entre o diretor Manoel de Magalhães Couto e alguns alunos, Couto é exonerado e o Dr. Tobias Leite assume interinamente até 1872, quando foi nomeado diretor efetivo e permanecendo nesta função até seu falecimento, em 1896 (ROCHA, 2018). Em 1869, ainda como diretor interino, o Dr. Tobias Leite enviou um relatório bastante minucioso ao Conselheiro Paulino José Soares de Souza - Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Império, relatando as dificuldades a frente da gestão do Instituto (ROCHA, 2018).

Uma publicação nacional que merece ser destacada é a Iconografia dos Surdos-Mudos em 1875, desenhada pelo ex-aluno do Instituto, Flausino José da Costa Gama. Ao apoiar a publicação dessa obra, o então diretor Dr. Tobias Leite objetivou popularizar a língua dos surdos (ROCHA, 2008). Destinada a pais, professores primários e demais interessados em se comunicar com os surdos, esta obra foi uma marca documental e cultural, contribuindo de forma significativa para a área educacional e linguística (ROCHA, 2018; STUMPF et al., 2021).

De modo geral, o diretor Dr. Tobias Leite

[...] trouxe inovações para o Instituto, oferecendo o ensino profissionalizante, atividades agrícolas e deu ênfase à importância do ensino da linguagem escrita, colocando-a como obrigatória, uma vez que esta não era vista como prioridade (COSTA, 2014, p. 157).

A matrícula no Instituto era destinada a meninos e meninas, na faixa etária entre sete e dezesseis anos com comprovação do certificado de vacinação. Os cursos oferecidos duravam em torno de 6 anos e o ensino agrícola era o destaque. As meninas precisavam se comprometer com a organização de uma sociedade beneficente de senhoras notáveis. Porém, com o passar do tempo, ainda na gestão do diretor Dr. Tobias, foi decidido que as meninas ficariam no instituto apenas até a primeira menstruação. Após isso, seriam enviadas para casa ou para um abrigo. Destarte, em pouco tempo o Instituto se tornou apenas para alunos e

professores do sexo masculino. “Somente na década de 30, as meninas voltaram ao Instituto em regime de externato” (ROCHA, 2008, p. 46).

A luta pelo fortalecimento das línguas de sinais estava se constituindo, contudo, em 1880 ocorreram mudanças a partir do Congresso de Milão. Nesse congresso, definiu-se

Que o método oral deve ser preferido do que a de língua de sinais para o ensino e na educação dos surdos-mudos [...] Que o meio mais natural e mais eficaz através do qual o surdo oralizado pode adquirir o conhecimento da língua é o método “intuitivo”, o qual consiste em expressar-se primeiramente pela fala, e em seguida através da escrita, os objetos e os fatos que são colocados diante dos olhos dos alunos (STROBEL, 2009, p. 33-34).

Sendo assim, a língua de sinais deixava de ser utilizada e o ensino de surdos se daria de forma única e exclusiva pela oralização, pois era considerada a melhor proposta para educar os surdos. Todavia, é interessante perceber que a discussão sobre a educação de surdos ocorreu sem a participação dos sujeitos protagonistas: os próprios surdos, pois “[...] aos professores surdos foi negado o direito de votar” (GOLDFELD, 1997, p. 28). As consequências desse congresso foram: a proibição da Língua de Sinais e a obrigatoriedade da fala, consequências essas que influenciaram a vida dos surdos por um século. Desta forma, entendemos que apesar da dualidade Oralismo Língua de Sinais ser anterior ao Congresso de Milão, inegavelmente este evento o impôs de forma mais marcante (COSTA, 2014).

Considerando que Ouvintismo é “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, [...]” (SKLIAR, 1998, p. 15), entendemos que o Congresso de Milão alicerçou o ouvintismo de forma oficial na história.

As prerrogativas do Congresso de Milão logo chegaram ao Brasil, influenciando na metodologia de ensino do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos. Já nos anos finais do Período Imperial, em 1883, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, tratou da educação de surdos. O ainda diretor Dr. Tobias Leite (diretor do instituto por 28 anos – 1868 a 1896) e o Dr. Menezes Vieira discordavam veemente sobre a metodologia que deveria ser utilizada na educação de surdos. O Dr. Tobias Leite entendia que educar os surdos tinha por finalidade formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres e trabalhadores úteis à sociedade. Já o Dr. Menezes Vieira entendia que instruir os surdos deveria objetivar torná-los produtivos e que isso

seria possível através do método oral. Contudo, relatórios de Tobias Leite indicaram que no Instituto, os alunos que frequentavam a disciplina Linguagem Escrita haviam apresentado melhores desempenhos do que os frequentavam a disciplina Linguagem Articulada. Convergindo com o afirmado no relatório, o professor do Instituto A.J. Moura e Silva também concluiu que a oralização não poderia ser o método exclusivo na educação de surdos. Porém, mesmo diante de tantas divergências, o Decreto nº 9.198 no seu artigo 09 adota o Método Oral Puro em todas as disciplinas ministradas no Instituto em 1911, já no Período Republicano (ROCHA, 2008, 2018).

Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente na sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 1997, p. 29).

Em resposta, os surdos organizaram o Congresso Mundial de Surdos (São Luís – Estados Unidos) contrariando-se ao oralismo e em defesa da Língua de Sinais (COSTA, 2014).

Stumpf et al. (2021) reforça o papel importante do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, mas nos lembra que outras instituições também desempenharam funções importantes no que tange a educação de surdos em território nacional, como é o caso do Instituto Central do Povo - ICP, a Associação Brasileira dos Surdos Mudos – ABSM, o Asilo para Moças Surdas Mudas de Itajubá, o Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” e o Instituto Santa Teresinha.

Na década de 1930, o então gestor do Instituto, Dr. Armando Lacerda, “[...] elaborou um plano de atendimento diferenciado. A ideia era dividir os alunos entre os que tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela escrita” (ROCHA, 2008, p. 67). Em 11 de abril de 1931, por meio do decreto nº 19.850 o Conselho Nacional de Educação é instituído e com isso um novo horizonte de reformas educacionais em prol do processo educativos das pessoas com deficiência. Neste contexto, a particularidade do surdo passa a ser entendida e respeitada. Diante das novas concepções acerca da surdez e do sujeito surdo, em 1957, o nome do instituto é alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, denominação utilizada até os dias atuais.

Vale ressaltar que a literatura aponta um retrocesso educacional na abordagem Oralista. Goldfeld (1997) explica que no Oralismo, as disciplinas escolares são relegadas a segundo plano e o nível de escolarização dos surdos caiu muito provocando durante esse período, um verdadeiro fracasso na trajetória escolar dos surdos, um abismo na história da educação de surdos (STROBEL, 2009). Apesar disso, o Oralismo influenciou o ensino de pessoas surdas até a década de 1960 que foi quando William Stokoe publicou o livro *Sign Language Structure*, no qual identifica e comprova que estruturas linguísticas complexas formam a língua de sinais (COSTA, 2014), comprovando o *status* linguístico da *American Sign Language - ASL*, Língua de Sinais Americana.

Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, mas em 1987, o nome foi alterado para Fundação Nacional de Educação dos Surdos – FENEIS. A alteração do nome da entidade está diretamente relacionada a como o surdo quer ser reconhecido, como surdo e não como deficiente. “A mudança do nome foi muito significativa, pois era o primeiro passo para o surdo ser reconhecido como diferente, e não como uma pessoa que é incapaz por possuir uma deficiência” (FENEIS, 2003, p. 14).

Desta forma, se faz importante entendermos que

A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos. É filiada à Federação Mundial dos Surdos - FMS/WFD, uma entidade que funciona na Finlândia representando mundialmente os surdos nas diversas organizações mundiais. Esta parceria permite encontros entre as diversas comunidades surdas dos diferentes países, o que, de certa forma, fortalece as conquistas no âmbito social, cultural, linguístico, político e educacional. (COSTA, 2014, p. 179).

Ao longo dos anos, a FENEIS se tornou um importante órgão representativo da comunidade surda, atuando principalmente nas políticas públicas educacionais e na divulgação das singularidades culturais e linguísticas dos surdos, fortalecendo o reconhecimento da cidadania deles (COSTA, 2014).

Vale também ressaltar que a composição da federação era feita por pessoas ouvintes envolvidas na área da surdez (STROBEL, 2009). Bär, Rodrigues e Souza (2018, p. 106) destacam que “Os movimentos das pessoas surdas se nuclearam a partir da fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 16 de maio de 1987”.

Entre as décadas de 1970 e 1980 a pauta de discussão gira em torno da pedagogia da integração, “[...] no sentido de entender a família e a comunidade interligadas com a estrutura física e pedagógica da instituição” (STUMPF et al., 2021, p. 50). Ainda neste período não se

havia um entendimento claro da condição cultural e linguística do sujeito surdo. Em 1974, realizou-se o 1º Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva discutindo a formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação (ROCHA, 2018).

Contudo, a mídia começou a demonstrar interesse no trabalho do Instituto após o lançamento da novela da Rede Globo, no horário nobre, denominada Sol de Verão, no ano de 1982. Nessa novela, o ator Tony Ramos protagonizava um rapaz surdo (ROCHA, 2008). “O ator Toni Ramos frequentou o Instituto, ocasião em que aprendeu a se comunicar por sinais com o professor surdo Narciso Paiva” (ROCHA, 2018, p. 152).

Mas foi a partir das décadas de 1980/1990, que a mobilização dos surdos no Brasil ganhou visibilidade, com a luta da comunidade por seus direitos, reivindicando reconhecimento linguístico e cultural. A mobilização dos grupos é importante porque provoca visibilidade e incomoda vários setores da sociedade. Costa (2014, p. 179), explica que “Movimento Surdo refere-se às manifestações que são organizadas pela Comunidade Surda, visando lutar pelo reconhecimento linguístico.” Neste contexto, recorreremos a especificidade de Brito (2013) que define o movimento social surdo brasileiro “[...] como sendo um sistema de relações sociais composto principalmente por pessoas surdas usuárias da Libras, grupos e organizações de surdos” (BRITO, 2013, p. 9).

Em 1992, alunos do INES realizaram protestos reivindicando o uso da língua de sinais em sala de aula. Em 25 de setembro de 1994, os surdos também se organizaram com a realização da Marcha de Copacabana, no Rio de Janeiro promovida pelo grupo Surdos Venceremos e apoiada pela FENEIS. Percebemos “[...] na passeata, elementos sociais e culturais elaborados e vividos na latência do movimento social surdo, onde somente podiam ser vistos e afirmados pelos próprios membros do movimento e os seus aliados, vieram à tona, com admirável eficácia [...]” (BRITO, 2013, p. 152). A passeata protestou em favor do cumprimento das leis sendo contrária a falta de escolas, de professores fluentes em Libras e de verbas. A discussão acerca da inclusão já estava acontecendo e as escolas para surdos estavam sendo fechadas. O objetivo da passeata era manter as escolas para surdos. Por isso, essa passeata é reconhecida como batalha de direitos (BRITO, 2013).

Diante deste fato é muito importante refletirmos que

O que estamos entendendo hoje como Educação Bilíngue (Libras/Português) tem sua emergência nas manifestações dos movimentos surdos dos anos 1980, estes, por sua vez, relacionados aos movimentos sociais pelo direito das pessoas com deficiência.

Desse modo, faz-se necessário situar de que forma tais movimentos se articulam a partir da conjuntura política daquela época (BÄR, 2019, p. 109,110).

Narrar acerca dos movimentos surdos impera destacar a importância dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Na década de 1960, as investigações acerca dos Estudos Culturais começam a ganhar forma na Inglaterra (GRECA, 2015). “O projeto dos estudos culturais é o de abstrair, descrever e reconstituir em estudos concretos, as formas pelas quais os seres humanos vivem e se sustentam subjetivamente” (SÁ, 2010, p. 48). Desta forma, os Estudos Culturais expandem o conceito de cultura “[...] contemplando a forma de diversificação cultural presente na sociedade” (GRECA, 2015, p. 22) e “[...] buscam contextualizar as necessidades do trabalho curricular considerando o processo de exclusão dos grupos sociais pertencentes a etnias historicamente dominadas e silenciadas em suas culturas” (GRECA, 2015, p. 26, 27). Assim, “[...] os Estudos Culturais trouxeram grandes contribuições que permitiram romper com visões estereotipadas em relação ao conceito de cultura” (COSTA, 2014, p. 75).

A partir do contexto apresentado, entendemos que as formas históricas da subjetividade considerando que as identidades individuais e coletivas, são objetos contemplados n/os Estudos Culturais. Percebemos também que os Estudos Culturais investigam a cultura em seu contexto histórico, utilizam novos métodos etnometodológicos de pesquisa e empregam uma abordagem hermenêutica às questões do significado (SÁ, 2010).

“A compreensão de que há também particularidades culturais na comunidade surda é fundamental para conceituá-la a partir da DIFERENÇA e isso vem se tornando possível a partir da inserção da discussão sobre a surdez no campo dos Estudos Culturais” (PEIXOTO, 2015, p. 41).

Uma das ramificações dos Estudos Culturais se denomina Estudos Surdos, mencionados pela primeira vez em 1971 (GRECA, 2015) que no espaço político

[...] se apresentam contra a visão do sujeito surdo como deficiente e contra a visão da surdez enquanto a falta de audição. Eles querem o seu reconhecimento cultural e linguístico, tendo o seu reconhecimento pela sua identidade de grupo e não pela sua característica biológica. (GRECA, 2015, p. 30, 31)

Os Estudos Surdos negam conceitos de deficiência e anormalidade, problematizando os discursos hegemônicos sobre a surdez impostos pelas representações dominantes. “Os *Estudos Surdos* referem-se às pesquisas que englobam questões culturais, linguísticas, educacionais, políticas, referentes às pessoas surdas” (COSTA, 2014, p. 77).



Peixoto (2015, p. 40) destaca de modo bastante interessante que a surdez é colocada como suspeita nos Estudos Culturais “[...] ou seja, ao invés de problematizar o surdo, fazemos isso com o discurso dos especialistas, dos otorrinos, dos fonoaudiólogos, dos educadores”. Sendo assim, inferimos que os Estudos Culturais e os Estudos Surdos desempenharam papel propulsor nas conquistas realizadas pela comunidade surda nas últimas décadas, pois é a partir deles que os surdos são vistos como grupo cultural com diferença linguística e consequentemente demandas culturais, históricas e políticas (GRECA, 2015).

Em abril de 1999, o INES realizou o Seminário Nacional do INES com o intuito de “[...] traçar metas educacionais para subsidiar a educação das pessoas surdas [...]” (COSTA, 2014, p. 193) e posteriormente (entre os dias 19 e 20 de abril) organizar um Pré-Congresso de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre. Durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado no mesmo ano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, os Surdos assumem seu protagonismo e levantam a bandeira da escola bilíngue de Surdos lutando para a concretização dos seus direitos humanos linguísticos. Este congresso “[...] impulsionou os surdos a promover maior mobilização em prol de melhorias para a comunidade surda” (COSTA, 2014, p. 193). Como fruto deste congresso temos o documento *A Educação que Nós, Surdos, Queremos* (STUMPF et. al., 2021) que “Busca o reconhecimento da Libras, a afirmação de sua cultura e suas identidades, ou seja, a efetivação de seus direitos humanos linguísticos” (STUMPF et. al., 2021, p. 75). Este documento é postulado como “[...] uma oportunidade para a marcação dos surdos como legítimos porta-vozes de sua causa, tendo em vista as animosidades em torno da relação surdos e ouvintes dentro dos movimentos surdos” (BÄR, 2019, p. 109, 110).

No ano 2000, temos a Lei nº 10.048 que preconiza prioridade no atendimento da pessoa com deficiência e a Lei nº 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras (assim denominadas no texto da lei) de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). Estas leis são regulamentadas alguns anos depois pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. O art. 24 do referido decreto preconiza que

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes

ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, [...]. (b).

No exposto até aqui percebemos passos largos no desenvolvimento da educação especial, porém poucas ações efetivas na educação de surdos, pois “[...] ao mesmo tempo em que o discurso das instâncias governamentais é regido por políticas públicas de inclusão. Elas não se efetivam adequadamente para atender as reivindicações da Comunidade Surda” (COSTA, 2014, p. 210). A história dos surdos tem um ponto de virada no início do século XXI, pois em 24 de abril de 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua, como meio legal de comunicação e expressão em nosso país, pela lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). É a partir dessa lei que a acessibilidade para a comunidade surda tem força de lei ampliando a interação e comunicação entre surdos e ouvintes (TV INES, 2019).

Apesar dos grandes avanços e conquistas, a Federação Mundial de Surdos percebeu a necessidade de discutir a inclusão no sentido de garantir acesso em igualdade de condições e defender as escolas bilíngues que “[...] são os espaços nos quais os Surdos têm as mesmas condições dos colegas ouvintes para interagir em sua língua e desenvolver conhecimentos escolares” (STUMPF et al., 2021, p. 51).

Em 2004, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência foi comemorado se baseando na frase “Nada sobre nós sem nós”. A utilização desta frase tem a finalidade de

Expressar a necessidade de democratização das instâncias governamentais ao tomarem decisões sobre a educação da diversidade, ressaltando a necessidade de se ter um Estado mais democrático que considere as peculiaridades sociais e culturais dos diferentes grupos (COSTA, 2014, p. 181).

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002, tratando de vários aspectos relacionados ao uso e difusão da Libras – Língua Brasileira de Sinais. Este decreto abrange

[...] a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2010, p. 15).

No art. 22 do referido decreto prevê a inclusão dos alunos surdos organizada em escolas e classes de educação bilíngue já na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O inciso 1 conceitua escolas e classes de educação bilíngue como sendo “[...] 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). É importante destacar que tanto na Lei como no Decreto mencionados, percebemos claramente que o Bilinguismo é abordado de forma muito natural como opção metodológica na educação de surdos. Apesar disso, em 2011, a educação bilíngue dos surdos passa por uma fase difícil, pois a proposta de Educação para Todos visava à padronização e a escola inclusiva fechando assim as escolas bilíngues, sendo assim os surdos precisaram se mobilizar novamente para que as escolas de surdos não fechassem. Neste ínterim, os sete primeiros doutores surdos no Brasil e atuantes na área educacional e linguística escrevem uma carta aberta ao ministro da educação da época, o Prof. Aloízio Mercadante com discurso de autoridade expondo de forma bastante contundente que existem outros espaços escolares que não sejam a proposta inclusiva capazes de oferecer educação de qualidade aos estudantes surdos. A articulação dos surdos passou a ter cada vez mais apoio e conseguiram manter o ensino bilíngue dos surdos (TV INES, 2019).

Haja vista o anúncio declarado do fechamento das escolas bilíngues, ainda em 2011 cria-se a proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. Esta proposta defendia o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 presente na proposta pedagógica desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, mas preconiza que a Libras deve ser a língua de instrução dos estudantes surdos (STUMPF, 2021).

O ano de 2019 acabou por se tornar um marco para a comunidade surda, pois, criou-se a Diretoria de Educação Bilíngue de forma paralela à Diretoria de Educação Especial, proporcionando visibilidade aos surdos no Governo Federal, pois no referido ano, a surda Priscila Gaspar aceita o convite de participar do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e é nomeada como Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; além de Karin Strobel também surda ser nomeada como Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos/MEC. No mesmo ano, o surdo Paulo André toma posse como o segundo diretor-geral do INES. Assim, o protagonismo surdo foi muito celebrado pela comunidade (TV INES, 2019). Contudo, é preciso destacar que este momento importante de protagonismo surdo aconteceu a partir do desrespeito a democracia e violação da autonomia das instituições de ensino superior, pois Paulo André não foi o candidato mais votado pela comunidade do INES. Mesmo assim, por questões políticas, ideológicas e partidárias, foi nomeado como diretor geral (ÉPOCA, 2019).

O panorama histórico apresentado até aqui nos possibilita compreender que a grande discussão e polêmica por trás da educação de surdo está em como ele deveria ser ensinado. A polêmica sempre envolveu a dualidade oralidade versus língua de sinais. Desta forma, a história recente dos surdos é dividida em três grandes fases:

1. **Revelação cultural:** Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. **Isolamento cultural:** ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. **O despertar cultural:** a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o re-nascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos (STROBEL, 2009, p. 12, grifo da autora).

Essas três fases da história recente dos surdos nos apresentam os modos como a percepção surda da realidade pode ser vivenciada e como a Língua de Sinais foi aceita ou não pela sociedade ouvinte em que os surdos estavam inseridos. São os diferentes modos pelos quais cada um percebe sua realidade e entorno.

Recentemente, presenciamos rupturas discursivas que a princípio podem ter se mostrado bastante interessantes. Percebemos que no discurso dos últimos anos defende-se um diálogo cada vez mais aberto entre o INES e o MEC em prol da comunidade surda. Porém, na prática alcançamos resultados ínfimos. Deveras, em muitos aspectos estamos em retrocesso. “[...] extensivos cortes em investimentos na educação pública são anunciados, comprometendo, se confirmados, a sobrevivência de instituições de ensino, em nível básico e superior, e que, dentre outros públicos, atendem crianças, jovens e adultos surdos” (BÄR, 2019, p. 299). Um exemplo desta situação foi o Decreto nº 10.185/2019 (BRASIL, 2019), publicado em 20 de dezembro no Diário Oficial da União, que extingue vários cargos efetivos, entre eles o de tradutor intérprete de libras. Em resposta, a Comunidade Surda do Brasil divulgou uma nota de repúdio (BORBA, 2020). Portanto, enquanto a educação não for fortalecida enquanto projeto de Estado, poucos avanços são possíveis. Este projeto deve impreterivelmente ser “[...] respaldado pela ciência pedagógica, pela educação pública, universal e laica. Projeto este que, inaugurado pelos escolanovistas como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, no início do século XX, ainda não foi concretizado” (BÄR, 2019, p. 299).

Considerando a mutabilidade presente na história da educação dos surdos, é consenso que ainda há muita coisa por fazer, muitas conquistas e realizações são aguardadas pela comunidade surda e para isso é necessária muita luta para fortalecer a primeira língua dos surdos, os seus direitos civis e a escola bilíngue.

Neste breve resgate histórico, enxergamos com muita nitidez como as abordagens filosóficas e pedagógicas (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo) entremearam os aspectos históricos da educação de surdos no Brasil, mas inferimos que estas precisam ser explanadas com maior profundidade principalmente no sentido de caracterizar com mais detalhes cada uma delas.

Peixoto (2015) explica que entender as abordagens relacionadas à educação de surdos é fundamental para embasar nossa ação nos contextos escolares. Destacamos que atualmente possuímos um arcabouço teórico bem mais denso que nos possibilita emitir juízos de valor diante de tais perspectivas. Porém, nosso intuito nesta pesquisa vai muito além, pois nos próximos tópicos propomos uma pausa na nossa linha do tempo a fim de refletirmos acerca dessas abordagens, objetivando analisar a nossa prática pedagógica atual para escolhas de metodologias pertinentes.

### 3.1 ABORDAGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: ORALISMO

Historicamente, a fala ganha uma conotação de humanizar o ser, sendo assim em períodos iniciais como Antiguidade e Idade média, a ausência da fala na pessoa considerava-a ou não como humano além de serem julgados incapazes. Porém, esta perspectiva ainda influencia à visão sobre as pessoas surdas.

“A base do oralismo é a comunicação a partir da língua oral, usando os seguintes recursos: leitura labial, aparelhos de amplificação do som e terapia fonoaudiológica durante muitos anos. No oralismo é completamente proibido o uso da língua de sinais” (FERNANDO, 2015, p. 26, 27).

Seguindo esta linha de raciocínio, o objetivo do método oralista era desenvolver no surdo a competência linguística oral “[...] o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se com um membro produtivo ao

mundo dos ouvintes” (CAPOVILLA, 2000, p. 102). Contudo, com a ênfase na fala, predomina no Oralismo uma visão clínica, médica e o entendimento da surdez como deficiência e que devido a esta deficiência o surdo deve ser reabilitado (STROBEL, 2009).

Oralismo, ou método Oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 2005, p. 1).

Neste sentido, Goldfeld (1997) diz que o objetivo da abordagem oralista é desenvolver a oralidade na criança surda, integrando-a na comunidade ouvinte e para isso, a estimulação auditiva se torna extremamente necessária. O Oralismo e suas metodologias acreditam que a “[...] a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo [...] rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais” (GOLDFELD, 1997, p. 31). E o grande dilema do Oralismo é a incapacidade dele de anular a surdez porque independente dos esforços envolvidos “[...] o surdo continua estigmatizado na sociedade ouvinte” (MOURA; LODI; HARRISON, 1997, p. 13).

Alexander Graham Bell (1847-1922), mais conhecido pela invenção do telefone, defendia a abordagem oralista, acreditando que a língua oral era a única língua perfeita e completa, considerando assim a língua de sinais inferior à fala e imprecisa. Alexander influenciou de forma significativa a votação no histórico Congresso de Milão, marco influenciador na educação de surdos (GOLDFELD, 1997). Como já mencionado anteriormente, o Congresso de Milão preconizou que a Língua de Sinais fosse considerada um perigo para o desenvolvimento da oralidade e foi determinante para que o Oralismo alcançasse seu apogeu. Desta forma, “O canal viso-gestual foi paulatinamente excluído da escola, desaparecendo a figura do professor e a convivência entre a língua de sinais e a oralidade” (FERNANDO, 2015, p. 25). Outras consequências da abordagem Oralista foram: expulsão dos professores surdos, banimento da Língua de Sinais e exclusão da Comunidade Surda das instituições de ensino (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURICIO, 2006, p. 1.481).

O Oralismo foi adotado como opção pedagógica de ensino no Brasil na década de 1950, mais especificamente em 1951, com Ana Maria Rímoli de Faria Dória na gestão do então denominado Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ana Rímoli divulgou o método oral,

baseando-se em estudos e experiências estadunidenses e seu objetivo era melhorar a compreensão e emissão da língua oral (SOARES, 2005).

Para Ana Rímoli, ao adquirir a linguagem oral, o surdo teria condições de aprender as *noções elementares*, ou seja, uma vez que tivesse aprendido a falar e compreendesse a fala através da leitura labial, a instrução escolar poderia ser apresentada, mas não só de acordo com a idade e sim, principalmente, de acordo com a aquisição da linguagem oral (SOARES, 2005, p. 97).

Entendemos assim que o aprendizado do surdo foi durante muito tempo relacionado única e exclusivamente a possibilidade dele aprender a falar e compreender a fala. A oralização foi valorizada em detrimento dos conteúdos necessários para a formação do surdo enquanto cidadão que pode ser atuante na sociedade mesmo sem falar.

Na teoria, o método oral integraria o surdo, pois ele seria normalizado e se tornaria um cidadão igual a todos os outros. Contudo, a discriminação e marginalização do sujeito surdo continuavam enraizadas.

Contemplando os pressupostos do Oralismo no âmbito educacional, inferimos que a criança surda fica em desvantagem. Haja vista que as crianças ouvintes não aprendem a língua na modalidade oral de forma sistemática, mas adquirem de forma espontânea através de diálogos contextualizados parece lógico que as crianças surdas estarão em desvantagem nesse processo, pois elas precisam de terapia fonoaudiológica. O ensino-aprendizado da língua oral para crianças surdas será sempre artificial e sistemático, além do que “[...] levar a criança a inferir as regras gramaticais da língua, está aquém das necessidades da criança surda” (GOLDFELD, 1997, p. 89). Dominar as regras gramaticais de uma língua nada tem a ver com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, o desenvolvimento e integração da criança surda na sociedade nunca serão equiparados à criança ouvinte.

A criança surda que sofre atraso de linguagem, sem contato com uma língua natural, não tem condições de adquirir, através do ensino formal, os conceitos científicos, e, conseqüentemente, não consegue adquirir conceitos espontâneos de maior nível de generalização, já que é justamente a aquisição de conceitos científicos que impulsiona a aquisição de conceitos espontâneos mais abstratos, de maior nível de generalização (GOLDFELD, 1997, p. 88).

Acreditar que a criança surda aprende uma língua oral da mesma forma que uma criança ouvinte aprende uma língua estrangeira é simplificar e muito o processo envolvido. Durante o processo de aprendizado de uma língua estrangeira, a criança ouvinte faz referências de sua língua materna despertando sua consciência. Já a criança surda não terá aporte para

referenciar o que está aprendendo, além do que muitos aspectos linguísticos dependem do contexto. Sem acessar o contexto, a criança surda será muito prejudicada no entendimento da mensagem (GOLDFELD, 1997).

O Oralismo se apega unicamente ao canal auditivo-oral para transmitir conteúdos, desconsiderando os aspectos cognitivos e culturais envolvidos. Como vimos, intenciona desenvolver a oralidade na criança surda, integrando-a na comunidade ouvinte é o objetivo da abordagem oralista. Contudo, sem uma língua de interação que perpassa a formação do pensamento a criança surda “[...] sofrerá dificuldades cognitivas, sociais e emocionais e, portanto, não será integrado facilmente à comunidade ouvinte, mesmo conseguindo oralizar” (GOLDFELD, 1997, p. 89).

Conceição e Martins (2016, p. 72) defendem que o oralismo se mantém ativo até os dias de hoje, mas remodelado pelas “[...] ações inclusivas – modelo de ensino proposto em muitas escolas que se dizem inclusivas – mas excluem o uso da língua de sinais na medida em que não oferecem suportes para sua presença”.

A premissa básica da abordagem oralista não é cumprida. “O oralismo é contra a natureza da criança surda, pois ela apresenta uma situação linguística diferente, ou seja, conhece e percebe o mundo de modo viso-gestual” (FERNANDO, 2015, p. 24, 25). Desta forma, o Oralismo limita o desenvolvimento dos surdos, pois mesmo que as crianças surdas consigam oralizar, sem receber uma língua espontânea no diálogo, a aprendizagem delas é prejudicada de forma bastante significativa.

No quadro 9 a seguir, apresentamos as principais características da abordagem filosófica e pedagógica Oralismo e na sequência no Quadro 10 apontamos as suas principais consequências.

**Quadro 9:** Principais Características da abordagem filosófica e pedagógica Oralismo

O canal auditivo-oral é super valorizado na transmissão de conteúdos em detrimento dos aspectos cognitivos e culturais envolvidos.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A criança surda atua de forma passiva no aprendizado da língua oral e fica sem língua de interação que perpassa a formação de seu pensamento, prejudicando-a de forma significativa.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Produzido pela pesquisadora

**Quadro 10:** Principais Consequências da abordagem filosófica e pedagógica Oralismo

Ensino descontextualizado e sem sentido e contexto.
-----------------------------------------------------

Processo aprendido sem língua de instrução.
---------------------------------------------

Processo avaliativo injusto.
------------------------------



Fonte: Produzido pela pesquisadora

Diante das características e consequências apresentadas de forma sucinta nos quadros 9 e 10, entendemos que ao valorizar o canal auditivo-oral, a abordagem filosófica e pedagógica do Oralismo torna o processo de aprendizado da pessoa surda passivo, não propiciando assim um contexto inclusivo de vivências e ensino-aprendizagem. Na sequência, traremos apontamentos reflexivos acerca da abordagem filosófica e pedagógica na educação de crianças surdas denominada Comunicação Total.

### 3.2 ABORDAGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: COMUNICAÇÃO TOTAL

A constatação de que a fala do surdo não estava se desenvolvendo como o esperado evidenciou a necessidade de superar o fracasso da perspectiva Oralista. Na década de 60, os estudos de William Stokoe trouxeram reconhecimento, *status* linguístico à Língua de Sinais. Pela primeira vez, um linguista debruçava sua pesquisa sobre os elementos linguísticos de uma língua de sinais comprovando sua legitimidade e propiciando reconhecimento e respeito pela Língua de Sinais. Sendo assim, a preocupação com o bem-estar emocional do surdo passa a ser notada (PEIXOTO, 2015) e com isso a abordagem da Comunicação Total (doravante CT), iniciada nos EUA, passa a ser difundida mundo afora. No Brasil, a Comunicação Total tem seu início marcado no fim da década de 1970, após a educadora de surdos Ivete Vasconcelos visitar a Universidade Gallaudet (GOLDFELD, 1997). Em maio de 1979, Ivete Vasconcelos “Em entrevista ao jornal Sabidinho do Centro Cívico Tiradentes do INES [...] falou das novidades na área da educação de pessoas surdas, que era a filosofia da Comunicação Total, depois de uma viagem aos EUA” (ROCHA, 2018, p. 149). Desta forma, a partir da década de 1980, a Comunicação Total passa a ser abordagem mais adotada na educação de surdos.

“A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais” (CAPOVILLA, 2000, p. 104). Sendo assim, Comunicação Total tem por objetivo fazer acontecer à comunicação entre surdos e ouvintes, aceitando abordagens alternativas que

permitem ao surdo se expressar, combinando língua de sinais, gestos, mímicas e leitura labial. Um pressuposto básico da Comunicação Total é utilizar de toda e qualquer forma para uma comunicação fácil e livre sem omissão ou valorização de nenhum método ou sistema particular (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). A abordagem Comunicação Total postula “[...] uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem possa se trocar ideias, sentimentos, informações, desde a sua mais tenra idade” (CICCONE, 1990, p. 8).

Podemos citar aspectos positivos e negativos da Comunicação Total. Um aspecto positivo é que ela se “[...] preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo oral” (GOLDFELD, 1997, p. 35). Como o próprio nome sugere, o foco da abordagem Comunicação Total é a comunicação e não os aspectos linguísticos e por isso “[...] defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação” (GOLDFELD, 1997, p. 35).

As certezas oralistas estremeceem na década de 1970 quando a preocupação com o bem estar emocional do surdo é priorizado em detrimento a ideia de que a ‘mímica’ dos surdos atrapalhava no seu desenvolvimento. Contudo, apesar desta preocupação estar mais evidenciada o Oralismo continuou deixando suas marcas, porém, de forma mais disfarçada (PEIXOTO, 2015). A visão que a sociedade tem do surdo no Oralismo foi melhorada na CT. Como vimos, no Oralismo o surdo é definido por uma concepção clínica e médica sob um viés que afirma que a capacidade está diretamente relacionada à fala. Já na CT, o surdo é visto como uma pessoa na qual o aspecto auditivo influencia no seu desenvolvimento integral (cognitivo, social e afetivo). Nesta abordagem, o surdo é entendido como pessoa e a surdez passa a ser vista como uma marca, ou seja, o enfoque não é mais a perda, mas a pessoa (CICCONE, 1990).

A Comunicação Total se opõe ao Oralismo, pois entende que apenas o aprendizado da língua oral não é capaz de contemplar todas as necessidades dos surdos e defende a “[...] utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas” (GOLDFELD, 1997, p. 36). Dessa forma, percebemos que a abordagem CT inclui todo e qualquer recurso comunicativo que se queira utilizar. De forma muito simplista, esta abordagem acha que pode igualar esses

recursos às línguas, mas na prática não serve de muita coisa, pois a comunicação de fato não ocorre, é preciso uma língua.

Considerando que o objetivo principal da Comunicação Total é fazer acontecer à comunicação entre surdos e ouvintes, aceitando alternativas para expressão do surdo, podemos afirmar que apesar de seus aspectos sociais, emocionais e cognitivos serem considerados, seu objetivo é executado de forma bastante limitada, pois a comunicação fica mais restrita a assuntos concretos. Apesar da criança surda conseguir se expressar, ela não absorve informações complexas ou abstratas. A língua e a cultura dos surdos são invisibilizadas ou ignoradas (GOLDFELD, 1997).

Em meio à tentativa da comunicação total, ainda se interpretava os sinais como recursos e/ou somente como apoio de comunicação, não reconhecendo de fato a Língua de Sinais como língua que apresenta um sistema linguístico. Assim, a comunicação total não se sustentou porque, no que diz respeito ao ensino da Língua de Sinais, era direcionada para o ensino na modalidade oral. Daí a Comunidade Surda se sentir incomodada, pois a prática não se processava na língua natural dos Surdos, a Língua de Sinais (STUMPF et. al., 2021, p. 49).

Apesar da tentativa da Comunicação Total em superar o Oralismo na educação de surdos, a abordagem não apresentou avanços significativos.

Os sinais não eram mais proibidos como na proposta oralista, mas também não eram reconhecidos como 1ª língua dos surdos. Igualavam-se a gestos, toques e cheiros que seriam agora tolerados, já que mais importante que fazer o surdo falar - pelo menos num primeiro momento - seria permitir alguma comunicação (PEIXOTO, 2015, p. 35).

Sendo assim, os sinais até estavam liberados, mas não eram reconhecidos como a primeira língua dos surdos, ou seja, a Comunicação Total apenas disfarçou o Oralismo (PEIXOTO, 2015). Dois grandes entraves nesta abordagem são as práticas do bimodalismo e do português sinalizado.

Fernando (2015, p. 27) afirma que “na Comunicação Total, o ensino da língua de sinais ocorre concomitante ao ensino da língua oral”. O bimodalismo (uso da fala e da Língua de Sinais de forma simultânea), dificulta o processo de comunicação e aprendizagem, haja vista que as línguas orais e de sinais são de modalidade essencialmente distintas (MARCHESI, 1995). Goldfeld (1997, p. 38) afirma de forma contundente que “[...] a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar duas línguas com estruturas diferentes”.

Quadros (1997) contribui nesta discussão quando explana sobre as diferenças nas estruturas gramaticais da língua portuguesa e da língua de sinais que até possuem alguns parâmetros convergentes, mas as diferenças são bem maiores que as semelhanças. A forma diferencial de como a Libras é organizada impossibilita acompanhar os sinais pela fala. (MOURA; LODI; HARRISON, 1997). Capovilla (2000, p. 108) defende que conciliar o uso simultâneo da língua de sinais com a língua falada “[...] nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais”. Moret e Rodrigues (2019, p. 8) pontuam que “Quando sinalizamos e falamos ao mesmo tempo, não pensamos em LIBRAS e sim em português”. Sendo assim, apesar da possibilidade de sinalizar e falar ao mesmo tempo, do ponto de vista linguístico e comunicativo, as diferenças nas estruturas das línguas impossibilitam a simultaneidade entre as línguas orais e de sinais (PEIXOTO, 2015).

Muitas vezes o bimodalismo é utilizado como estratégia de aprendizado por muitos ouvintes quando iniciam seus estudos na Língua de Sinais. Entendemos também que o bimodalismo tenta de alguma forma facilitar a aprendizagem da estrutura da língua oral pelo surdo. Contudo, é consenso que normalmente, na maioria das situações, a língua oral é favorecida em detrimento da língua de sinais suprimindo alguns sinais importantes no contexto conversacional. Desta forma, o bimodalismo pode de forma sutil e perigosa, tentar demonstrar a superioridade da língua oral (GESSER, 2009). Sacks (1990) é categórico ao afirmar que o bimodalismo funciona como uma pseudolíngua, ou seja, uma falsa língua.

O português sinalizado tem sua base em L’Epée e na sua criação dos sinais metódicos. A tese é que ao transformar cada palavra ou som em um elemento visual (sinal), o surdo conseguiria acessar as informações contidas no texto. Contudo, muitos elementos da língua oral, como por exemplo os artigos e as preposições, não possuem correspondência lexical na língua de sinais. Na prática do português sinalizado, a estrutura da língua oral é priorizada em detrimento da língua de sinais, ou seja, a estrutura da língua oral majoritária sempre recebe maior *status* linguístico (PEIXOTO, 2015).

Desta forma, o bimodalismo e o português sinalizado não são eficientes no que tange a formação da competência linguística dos alunos surdos (PEIXOTO, 2015). Concordamos com a autora Goldfeld (1997, p. 100) ao afirmar que “[...] a Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, mas não as características históricas e culturais das línguas de sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as

situações de comunicação em que os falantes participam”. A CT até pode ser uma abordagem válida em diferentes contextos e espaços, mas que não deve ser adotada no contexto educacional, pois defendemos que ali a língua de instrução seja a língua de sinais. Portanto, entendemos que a abordagem Comunicação Total é a transição entre o Oralismo e o Bilinguismo, e por isso assume a posição de neutralidade ao tentar agradar aos oralistas convictos da superioridade da língua oral e aos surdos que reivindicavam seus direitos a diferença.

Costa (2014) explana que mesmo com várias pesquisas apontando a ineficiência das abordagens Oralismo e Comunicação Total, a educação de surdos hoje ainda utiliza as abordagens Oralismo e Comunicação.

No quadro 11 a seguir, apresentamos as principais características da abordagem filosófica e pedagógica Comunicação Total e na sequência no Quadro 12 apontamos as suas principais consequências.

**Quadro 11:** Principais Características da abordagem filosófica e pedagógica Comunicação Total

Tem o objetivo de utilizar de toda e qualquer forma para uma comunicação fácil e livre.
Sem omissão ou valorização de nenhum método ou sistema particular.
Aceita abordagens alternativas que permitem ao surdo se expressar, combinando língua de sinais, gestos, mímicas e leitura labial.
Bimodalismo (uso da fala e da Língua de Sinais de forma simultânea)
O surdo é visto como pessoa e a surdez como uma marca.
Envolve o surdo em situações comunicativas.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

**Quadro 12:** Principais Consequências da abordagem filosófica e pedagógica Comunicação Total

A comunicação fica mais restrita a assuntos concretos, pois apesar da criança surda conseguir se expressar, ela não absorve informações complexas ou abstratas.
A língua e a cultura dos surdos são invisibilizadas ou ignoradas.
Processo de aprendizagem sem língua de instrução.
Processo avaliativo não democrático.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Diante das informações apresentadas nos quadros 10 e 11, inferimos que a abordagem filosófica e pedagógica do Comunicação Total é um avanço significativo quando pensamos na abordagem oralista, pois valoriza a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, mas o

impasse e talvez o grande responsável pela ineficiência desta abordagem seja anular as características históricas e culturais das línguas de sinais e dos surdos. Desta forma, a Comunicação Total, continua não propiciando um contexto inclusivo de vivências e ensino-aprendizagem aos surdos. Na sequência, traremos reflexões relevantes sobre a abordagem filosófica e pedagógica na educação de crianças surdas Bilinguismo.

### 3.3 ABORDAGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: BILINGUISTO

Diante do discutido até aqui percebemos que “[...] ao longo da história os processos pedagógicos da educação de surdos estiveram atrelados aos conhecimentos científicos e às condições sociais de cada época” (BÄR, 2019, p. 292). Desta forma, as abordagens Oralismo e Comunicação Total são o resultado do contexto histórico, político, cultural e social de épocas distintas. Contudo, apresentam entraves e prejuízos significativos para a educação de pessoas surdas. Goldfeld (1997) disserta muito bem que a maior parte das crianças surdas brasileiras não acessam uma educação especializada, recebendo um atendimento precário e que apesar de frequentarem as escolas há vários anos “[...] não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita de língua portuguesa [...]” (GOLDFELD, 1997, p. 34). É bastante recorrente as discussões acerca das habilidades do estudante surdo na língua portuguesa na modalidade escrita,

porque mesmo depois de um tempo de escolaridade, os estudantes surdos continuam apresentando textos escritos com estruturas gramaticais, em especial, estruturas sintáticas fora do padrão [...] a maior parte deles não consegue integrar as várias partes de um texto de modo a garantir uma compreensão total e detalhada, que envolve integração de uma ou mais informações do texto (STUMPF et al., 2021, p. 104).

Considerando que o Oralismo favorece o aprendizado da língua oral (bloqueando a comunicação) em detrimento de muitos outros aspectos para o desenvolvimento do surdo, entendemos que a aquisição de língua e linguagem é extremamente importante para a constituição do sujeito, pois esta age como “[...] uma ferramenta de pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura [...]” (GOLDFELD, 1997, p. 35). Entendendo também que apesar da abordagem da Comunicação Total avançar no que tange a proposição de alternativas comunicacionais, continua não aceitando a Língua de Sinais como língua plena, natural em sua dimensão cultural.

Diante desse cenário de avanços e retrocessos ao longo dos anos na educação de surdos, na década de 1980, anuncia-se os estudos acerca do Bilinguismo no Brasil. A professora linguista Lucinda Ferreira Brito tem importante papel neste processo. Visando o reconhecimento da cultura, da comunidade e da identidade surda, pessoas responsáveis foram mobilizadas (MOURA; LODI; HARRISON, 1997; GOLDFELD, 1997). Desta forma,

A educação bilíngue para surdos [...] aparece como um questionamento às certezas oralistas que impunham ao surdo o aprendizado da língua oral, acreditando que a ausência das capacidades de ouvir e falar o condenaria a atrasos linguístico, cognitivo, social e emocional, e a uma condição de não integração a sociedade majoritariamente ouvinte (PEIXOTO, 2015, p. 38).

Dissertar sobre bilinguismo impera falar na visualidade do estudante surdo, contudo é pertinente ressaltar que a experiência visual do estudante surdo não pode nem deve ser confundida apenas com as estratégias didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, nem mesmo com a manipulação de objetos/materiais concretos e visuais (STUMPF et al., 2021). A visualidade do estudante surdo está centrada na Libras, pois “Na condição de língua, ela cria pontes e lança as bases de um pensamento complexo e abstrato – que não disputa com a experiência concreta, mas a aprofunda em novos níveis, criando redes de significados cada vez mais sofisticados” (STUMPF et al., 2021, p. 92).

Desta forma, a visualidade do estudante surdo não deve ser compreendida como compensação da audição, mas sim com um estudante e duas línguas, ou seja, “Trata-se de se posicionar diante dessas línguas e linguagens possíveis em um contexto complexo de escolarização” (STUMPF et al., 2021, p. 95). Nesta perspectiva, a visão restritiva da Língua de Sinais como recurso de apoio focado na perda auditiva é deixada de lado e se transforma em práticas pedagógicas efetivas. A visualidade passa a ser considerada aspecto inerente e fundamental da educação de surdos (BÄR, 2019). Campello (2007, p. 128) afirma que a visualidade é um pilar da pedagogia surda, ou seja “[...] tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”.

Precisamos ter clareza que o pressuposto básico do Bilinguismo é “[...] que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 1997, p. 39). O objetivo do Bilinguismo é possibilitar ao surdo a comunicação entre surdos e ouvintes, respeitando as particularidades do sujeito surdo. “O bilinguismo é a

abordagem que valoriza a língua de sinais como sendo natural da pessoa surda” (FERNANDO, 2015, p. 27). Sendo assim, no ambiente linguístico bilíngue os interlocutores (surdos ou ouvintes) são proficientes na Língua de Sinais e por isso conseguem se comunicar de forma bastante natural (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Stumpf et al. (2021) defendem que o componente curricular Libras é o centro do processo ensino-aprendizagem na educação bilíngue de surdos. Desta forma,

Na proposta da Educação Bilíngue de Surdos não há ensino que não seja realizado diretamente em Libras; inclusive quando o objeto de ensino é a Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina. O mesmo vale para a interação escolar. Na idealização da proposta de Educação Bilíngue de Surdos, entende-se que a Libras esteja presente como exercício de análise e reflexão metalinguística no ensino específico da Libras, assim como no ensino de qualquer conteúdo de qualquer campo de conhecimento do currículo, quer seja no âmbito documentado, quer seja no âmbito da prática (STUMPF et. al, 2021, p. 92).

Haja vista que a Educação Bilíngue vai muito além da rejeição do uso combinado e simultâneo das duas línguas, explicitando que “[...] a língua de sinais deve ser a 1ª língua do surdo e a língua de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem” (PEIXOTO, 2015, p. 37), percebemos que a aplicabilidade da Educação Bilíngue de Surdos evoca transformações profundas e exige a centralidade da Libras.

Destacamos também que Libras como componente curricular não é a mesma coisa que Libras como língua de instrução nas diferentes áreas. Existir um componente curricular Libras não garante em nenhum momento que ela será a língua de instrução em todos os espaços.

No contraponto, destacamos o documento Marcos Político-Legais da Educação Especial do Ministério da Educação e da Cultura (BRASIL, 2010, p. 24) entende que

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Este documento trata dos surdos nas salas comuns, ou seja, a Libras não é a língua de instrução, o que ocorre é que a tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Libras.

Desta forma, o Bilinguismo possibilita ao surdo acessar duas línguas no contexto escolar, considerando a primeira língua do Surdo (L1, a língua natural), como sendo a Língua de Sinais e a L2 (segunda língua) a língua escrita do país. O conceito mais importante do



Bilinguismo “[...] é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias” (GOLDFELD, 1997, p. 39). No Bilinguismo, a perspectiva médico/clínica desaparece e o surdo assume outra postura, aceitando sua surdez e reconhecendo que “[...] a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GOLDFELD, 1997, p. 41).

Goldfeld (1997) adensa a discussão ao defender que Bilinguismo e o biculturalismo devem estar obrigatoriamente relacionados. “Os surdos engajados em sua comunidade participam então de duas culturas, a surda e a ouvinte. Mesmo os surdos que não dominam a língua oral participam em algum nível da comunidade ouvinte, já que estão inseridos nesta” (GOLDFELD, 1997, p. 106). Desta maneira, a criança surda que se desenvolve de forma concomitante entre a cultura surda e a cultura ouvinte é considerada também bicultural. Ao nos referirmos a terminologia cultura surda, recorreremos ao conceito defendido pela autora surda Karin Strobel que afirma

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias [sic], as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Costa (2014) destaca também que como a organização da cultura e das vivências dos surdos são peculiares são distintas, a construção dos artefatos culturais também será. Lembrando que artefatos culturais se referem “[...] as diferentes possibilidades de manifestações que são caracterizadas no meio cultural. Através destas manifestações é possível identificar como são as práticas de representações de um determinado público” (COSTA, 2014, p. 78). Strobel (2008) identifica 8 (oito) artefatos na cultura surda, sendo eles: experiência visual, linguístico, forma familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais.

Haja vista que “[...] a interculturalidade pressupõe a compreensão de que, enquanto grupos humanos, estamos em contato, em trocas, sejam elas culturais ou linguísticas” (BÄR, 2019, p. 206) inferimos que “[...] a diferença cultural na educação bilíngue estabelece implicações pedagógicas diretas” (BÄR, 2019, p. 204). Sendo assim, entendemos que as políticas públicas que se referem a pessoas surdas devem estruturar as propostas educacionais na perspectiva bi, inter e multicultural, permeando a educação de surdos.

Sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas Correia e Fernandes (2015, p. 18) defendem “[...] que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade”. Desta forma, entendemos que a criança surda tem o direito de ser exposta a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua o quanto antes, preferencialmente na tenra infância.

Com clareza, nota-se primeiramente a importância do aprendizado em língua de sinais e posteriormente a língua portuguesa, por parte dos surdos, para um pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, colocando-o o mais próximo possível da realidade ouvinte, e aproximando o ouvinte o máximo possível da cultura e identidade surda (MARTINS, 2017, p. 51).

Destarte, a Libras desempenha um importante papel no desenvolvimento do sujeito surdo, auxiliando a percepção e raciocínio deste. Atrasos na linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas podem ser dirimidos com esta exposição à língua de sinais como primeira língua (L1).

Os autores alertam ainda sobre o equívoco de priorizar a língua na modalidade oral-auditiva em detrimento da língua de sinais prejudicando o desenvolvimento do indivíduo, pois afeta a preservação do desenvolvimento dos processos de significação linguística e afirmam que o Bilinguismo compreende “[...] no meio psicossociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar” (CORREIA; FERNANDES, 2015, p. 25).

Neste sentido, percebemos que “[...] o Bilinguismo tem o grande mérito de divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinais, bem como sua cultura” (GOLDFELD, 1997, p. 104). A defesa e implementação do Bilinguismo em escolas deu-se na década de 1990 (BRITO, 2013), mas ainda percebemos que o Bilinguismo na educação de surdos evoca questões diversas, entre elas as questões políticas, sociais e culturais, ou seja, há necessidade de reorganização do currículo contemplando as singularidades linguísticas do surdo em uma perspectiva visual-espacial (QUADROS, 2005). Ao discutirem as implicações curriculares na educação bilíngue de surdos, Wiltkoski e Douettes enfatizam que o currículo escolar deve ter uma perspectiva intercultural contemplando os conhecimentos legítimos da cultura ouvinte e da surda, mas deve ser

organizado dentro da perspectiva visual de aprendizagem dos surdos considerando a cultura surda.

Em uma proposta de ensino bilíngue, é por meio da Língua de Sinais como língua de instrução que toda a formação do aluno surdo deve ser mediada, utilizando estratégias singulares ao seu processo de aprendizagem, contemplando um currículo que o inclui como sujeito produtor e apreciador de cultura e história próprias (ANDREIS-WITKOSKI, DOUETTES, 2014, p. 48).

Neste aspecto, Peixoto (2015) contribui significativamente nesta discussão quando afirma que

[...] o currículo é um artefato cultural importante que reflete os ideais de um ou de vários grupos em relação à formação dos indivíduos. Os conhecimentos que aparecem nas propostas curriculares, são “escolhas”, são “seleções” (outros conhecimentos ficaram de fora) guiadas pelo(s) grupo(s) que têm mais força/poder, logo os conteúdos podem e deveriam variar a partir das necessidades específicas dos surdos ou de outros grupos que não se sentem contemplados com as escolhas feitas por terceiros. É interessante observar ainda que há uma tendência a padronizar e repetir os conteúdos que (aparentemente) sempre estiveram lá, que nos são familiares, e acabamos deixando de interrogar a razão e a necessidade de tais conteúdos (PEIXOTO, 2015, p. 214).

Contudo, na perspectiva da educação bilíngue, a metodologia e o currículo tornam o surdo protagonista de sua própria história. Andreis-Witkoski e Douettes (2014) ressaltam que apesar da comunidade surda ter conquistado o direito a uma educação bilíngue na legislação (Lei nº 10.436/2002 e decreto nº 5.626/2005), existe divergência entre teoria e prática nesta questão, pois

[...] permanece em um campo de batalha, visto a resistência a sua real efetivação, devido às inúmeras tentativas de subtrair esse direito, o qual acaba sendo revogado por meio da proposta de inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular. Ainda assim, a comunidade surda continua mobilizada para que as conquistas sejam respeitadas e o direito ao ensino bilíngue em escola específica, tal qual previsto na legislação, não seja subtraído (ANDREIS-WITKOSKI, DOUETTES, 2014, p. 41).

Sendo assim, inferimos que o Bilinguismo na educação de surdos ainda não é uma realidade e para completar o quadro já assustador, a escola que os surdos frequentam não raro “[...] passa a ter ampliado seu papel, vendo-se obrigada a suprir uma formação basal que deveria ter sido propiciada pela família” (ANDREIS-WITKOSKI, DOUETTES, 2014, p. 43). Sim, apesar de óbvio, é fato que a maioria das famílias ouvintes com filhos surdos não utilizam língua de sinais para se comunicar. Stumpf (2008, p. 426) pontua enfaticamente que o Bilinguismo na escola significa

[...] que a criança surda terá que adquirir duas línguas, a língua de Sinais de forma plena e a língua falada de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita). A Escola Bilíngue precisa em suas práticas trabalhar utilizando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir esse objetivo.

A autora enfatiza que partindo da perspectiva de que o Bilinguismo foi adotado pelos organismos oficiais brasileiros, que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais – Libras e as determinações para a educação dos surdos, entendemos que a educação bilíngue é “[...] um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades Surdas” (STUMPF, 2008, p. 426).

A autora experienciou escolas inclusivas, com propostas bilíngues para surdos na França, nas cidades francesas de Poitiers e Toulouse com o sistema *SignWriting* adaptado à Língua de Sinais Francesa – LSF e observou dois modelos de escolas bilíngues com estudantes surdos: um com classes só para surdos incluídos em escolas de ouvintes e outro modelo que inclui os surdos em classes de maioria ouvinte. No primeiro modelo, classes só para surdos incluídos em escolas de ouvintes, a autora observa que a língua de sinais é o fio condutor de todo o processo ensino-aprendizagem, os surdos analisam sua língua, “[...] conversam sobre estrutura dos sinais e dos enunciados, os possíveis significados da linguagem, sobre os conteúdos” (STUMPF, 2008, p. 430). No segundo modelo, com surdos incluídos em classes de maioria ouvinte, a hegemonia do professor ouvinte é bastante visível. Outra desvantagem é que a maioria dos alunos sendo ouvinte, o ritmo e forma de aprender são ditados por eles.

De qualquer forma, é consenso que “[...] a única proposta que oferece reais oportunidades de desenvolvimento pleno aos surdos é a proposta bilíngue” (STUMPF, 2008, p. 429). Stumpf (2008, p. 435) argumenta que a “Educação Bilíngue precisa trabalhar as duas línguas por professores competentes em ambas. Não é isso que as escolas de ouvintes fazem quando se dizem bilíngues e trabalham com duas línguas?” Apesar do argumento ser bastante lógico, ainda é muito incompreendido. Martins (2017, p. 32) corrobora para essa discussão quando afirma que

O bilinguismo tem como objetivo dar à criança surda uma situação normal de aprendizagem da língua, num clima de comunicação e de sucesso. A prática pedagógica baseia-se na utilização da linguagem dos símbolos como primeira língua e a linguagem oral como segunda língua. Este método procura criar prazer na comunicação extra verbal despertando a criança para a comunicação verbal.

Cabe aqui distinguir o Bilinguismo que é o contraponto do Oralismo e da Comunicação Total da Educação Bilíngue. De forma sucinta, acreditamos que o Bilinguismo como abordagem filosófica e pedagógica advoga que a língua de sinais é a via de acesso do surdo às informações e conhecimentos, sem explicitar como isso deve ser feito. Já a educação bilíngue como modalidade debate sobre como fazer uma educação de surdos de forma efetiva, não determinando métodos e metodologias. Tais determinações são realizadas nos currículos da escola, nos cursos e pelos próprios professores.

Stumpf (2008) defende ainda que o currículo da escola bilíngue deve obrigatoriamente contemplar as especificidades da língua de sinais e da cultura surda. Ao enfatizar a importância e a contribuição da língua de sinais para uma educação bilíngue, Stumpf (2008, p. 442) afirma que

A Libras é uma língua viva, completa com gramática, vocabulário, estruturas, língua natural da criança surda utilizada no cotidiano em permanente evolução. É uma língua para ensinar que favorece as aprendizagens, coloca motivação, desejo de aprender. Ela permite desenvolver os conhecimentos escolares e gerais que possibilitam entrar em uma segunda língua, o Português escrito. A Língua de Sinais é elemento de construção para desenvolver a identidade, a autonomia, a confiança em si, para acesso à cidadania e integração social, ao patrimônio cultural da humanidade e a uma história própria: a dos surdos.

No contexto educacional bilíngue, o aluno surdo acessa todos os conteúdos escolares na sua Primeira Língua, a Libras. Sendo assim, na proposta bilíngue a cultura surda é reconhecida e valorizada no contexto educacional, proporcionando ao estudante surdo a construção de sua identidade com senso de pertencimento a um grupo social com interesses e objetivos em comum. Desta forma,

[...] o Bilinguismo se destaca por ser uma proposta que considera a Língua de Sinais como via de acesso ao conhecimento, buscando captar os direitos da pessoa surda, procurando igualar a família ouvinte ao padrão surdo e não o surdo ao padrão ouvinte, onde a fala é vista como uma possibilidade e não como uma obrigação [...] tal proposta aponta a língua de sinais como a primeira língua que será adquirida naturalmente e de maneira espontânea pela pessoa surda, estando esta em contato com outras pessoas que também a utilizam; a Língua Portuguesa na modalidade escrita será a segunda língua que o surdo irá adquirir de maneira sistemática. O uso dessas línguas deve ser independente e não simultâneo, e oferecido à criança o mais precocemente possível (MARTINS, 2017, p. 53).

Com estas ponderações, inferimos que o Bilinguismo no seu real sentido, em sua essência, definitivamente não é uma filosofia simples de ser aplicada na prática. Apesar das

contribuições significativas que o Bilinguismo traz para a educação de surdos, a autora surda Stumpf (2009, p. 436) reconhece que

A construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e exigente e as soluções simplistas só mascaram o inadequado da instituição escolar. Se não dedicarmos a necessária atenção e recursos, não trabalharmos com rigor científico, a Educação de Surdos vai continuar sendo um fracasso. Embora as boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base ainda não está acontecendo.

De fato, a educação de surdos não necessita de boas intenções nem de ações simples que só camuflam o processo. Enquanto mascararmos as práticas educacionais e não aderirmos genuinamente às premissas da educação bilíngue, a educação de surdos continuará pagando o preço. As autoras Moura, Lodi e Harrison (1997) alertam que não é interessante para a política e economia do Estado ter um grupo, de surdos no caso, mais educado e forte consciente de seus direitos e deveres.

Pietzak (2017, p. 118) contribui nesta discussão quando afirma de forma contundente que as “[...] metodologias inadequadas e não a situação patológica em si, são o real motivo do insucesso escolar dos alunos surdos”. A autora ainda destaca que estamos encabrestrados em culpabilizar o processo de aprendizagem do aluno desvinculado do processo de ensino do professor. Vale lembrar que o estudante surdo está frequentando a escola por anos e por mais que a educação seja o resultado da parceria entre família, escola e governo, não podemos admitir que o aluno surdo conclua seus estudos sem os conhecimentos básicos necessários para uma vida em sociedade. Então, caso a falha esteja no processo de ensino, a aprendizagem não manifestar-se-á significativamente.

“O bilinguismo vem se destacando atualmente na educação de surdos justamente por se tratar de uma ‘Proposta’ que respeita a diversidade e a pluralidade cultural desses alunos, buscando de forma geral sua formação completa” (MORET; RODRIGUES, 2019, p. 9). Sendo assim, o Bilinguismo na educação de surdos tem se apresentado como a melhor abordagem no ensino de pessoas surdas, contudo a aplicabilidade dele de forma eficiente se tornou um desafio bastante instigante. A inclusão escolar é defendida por alguns, mas a comunidade surda é contundente em afirmar que suas particularidades linguísticas e culturais são desrespeitadas neste processo. Sim, a comunidade surda continua sua luta e aguarda ansiosamente por mais conquistas e realizações a fim de fortalecer a primeira língua dos surdos, os seus direitos linguísticos e a educação bilíngue.

No quadro 13 a seguir, apresentamos as principais características da abordagem filosófica e pedagógica Bilinguismo e na sequência o Quadro 14 apontamos as suas principais consequências.

**Quadro 13:** Principais Características da abordagem filosófica e pedagógica Bilinguismo

A perspectiva médico/clínica desaparece.
O surdo aceita e assume a surdez.
Os interlocutores (surdos ou ouvintes) são proficientes na Língua de Sinais e por isso conseguem se comunicar de forma bastante natural.
Possibilita ao surdo a comunicação entre surdos e ouvintes, respeitando as particularidades do sujeito surdo.
L1 – Primeira Língua - Língua de Sinais (Libras).
Libras como língua de instrução no processo ensino-aprendizagem.
L2 – Segunda Língua na modalidade escrita (Língua Portuguesa).

Fonte: Produzido pela pesquisadora

**Quadro 14:** Principais Consequências da abordagem filosófica e pedagógica Bilinguismo

Cultura Surda reconhecida e valorizada.
A criança surda é bicultural, pois se desenvolve na cultura surda e na cultura ouvinte.
Protagonismo do surdo.
O aluno surdo acessa todos os conteúdos escolares na sua Primeira Língua, a Libras.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Diante das informações apresentadas nos quadros 13 e 14, inferimos que o diferencial na abordagem filosófica e pedagógica do Bilinguismo está na valorização da Libras como língua de instrução bem como no reconhecimento das características históricas e culturais das línguas de sinais e dos surdos. Desta forma, dentre as abordagens filosóficas e pedagógicas, entendemos que o Bilinguismo é a única que propicia um contexto inclusivo de vivências e ensino-aprendizagem aos surdos. Temos ciência de que geralmente as abordagens Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo são divulgadas em linhas históricas que afirmam que uma substituiu a outra ao longo do tempo. Porém, uma análise do atual contexto da educação de surdos através de uma perspectiva positiva, nos possibilitará percebermos que na prática o que ocorre é que as abordagens coexistem até os dias atuais. Contudo, o que torna o cenário ainda mais preocupante é sabermos que em inúmeros contextos, as práticas oralistas e bimodais ainda prevalecem na educação de surdos.

Concluimos assim as nossas reflexões acerca dos aspectos históricos e políticos da educação de surdos no Brasil, diferenciando as abordagens de ensino na educação de pessoas surdas e na próxima sessão, descrevemos de forma breve os marcos legais e políticos mais relevantes na educação de surdos em nosso país.



#### 4 MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O enfoque desta seção está em dissertar acerca dos marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil, apresentando na sequência as atuais legislações contemplando ainda o primeiro objetivo específico desta pesquisa. Neste íterim, é importante destacar que “[...] as políticas públicas educacionais estão ancoradas nos aspectos sociais e culturais de um determinado universo” (COSTA, 2014, p. 26). Neste sentido, compreendemos também que as políticas públicas educacionais para a educação de surdos sempre foram demarcadas pelas intencionalidades políticas, ideológicas e econômicas seguindo tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Sendo assim, a educação de surdos perpassa os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais da época vivida. É importante compreendermos que a trajetória da educação de surdos acompanha a evolução da legislação. Sendo assim, para entendermos a atual proposta da educação de surdos, precisamos olhar o que já foi feito, resgatando as principais políticas e marcos legais, até o momento presente.

Decidimos realizar a contextualização dos marcos legais e políticos da educação de surdos através de uma linha do tempo demarcada nos seguintes períodos da história do nosso país: Brasil Império, República Velha, Era Vargas, Período Democrático, Ditadura Militar e a atual República Nova. Analisando a educação de surdos no Brasil do período Imperial (1855) até os dias atuais, percebemos que em momentos específicos precisamos ir além, buscando no contexto internacional os aspectos políticos e marcos legais que também perpassaram a educação de surdos.

Um aspecto marcante do Brasil Império, foi a Constituição de 1824 que no seu artigo 8 priva a pessoa com deficiência (moral e física) dos seus direitos políticos considerando-a incapaz (BRASIL, 1824).

Como analisado na seção anterior, a linha do tempo do percurso da educação de surdos no Brasil remonta ao ano de 1852, quando emigra para o Brasil um professor surdo francês, E. (Ernest ou Eduard) Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, cheio de ideias revolucionárias, que apresenta um relatório a D. Pedro II em 1855. Nesse relatório Huet, revela o plano de fundar um estabelecimento escolar para surdos em nosso país (ROCHA, 2008). As atividades do Instituto iniciaram em 1856 no modelo privado e um ano depois, em 1857, o Instituto passa a ser financiado pelo governo. Sendo assim, em 26 de setembro de 1857, Dom

Pedro II inaugura o Instituto Imperial de Surdos-Mudos no Brasil (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos) (ROCHA, 2008).

Em 1880, ocorreram mudanças a partir do Congresso de Milão, na Itália. Nesse evento, especialistas em educação de surdos de todo o mundo definiram que o Oralismo seria a abordagem exclusiva utilizada na educação de surdos. Tais prerrogativas logo chegaram ao Brasil, influenciando a metodologia de ensino do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos. Haja vista que a filosofia do Oralismo enfatiza a fala, com uma visão clínica, médica e entende a surdez como deficiência, objetivando reabilitar o surdo, a literatura aponta um retrocesso educacional durante o período de vigência da filosofia Oralista, sendo um verdadeiro fracasso na trajetória escolar e um abismo na história da educação de surdos (STROBEL, 2009).

No Brasil República Velha (1889-1930), podemos destacar a importância das contribuições do Laboratório de Pedagogia Experimental que pretendia “[...] ampliar o entendimento do que representou para o processo de autonomização da psicologia no Brasil, uma vez que ali teve início, pelas mãos dos normalistas, o exercício da psicometria no âmbito escolar paulista” (CENTOFANTI, 2006, p. 31) com estudos mais específicos sobre a deficiência. A partir de 1920, há um movimento expansivo das instituições de educação especial no país como um todo (ARANHA, 2004).

Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, o gestor do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, Dr. Armando Lacerda, “[...] elaborou um plano de atendimento diferenciado. A ideia era dividir os alunos entre os que tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela escrita” (ROCHA, 2008, p. 67).

No período Democrático (1946-1964) não podemos deixar de lado um marco histórico internacional que perpassa o contexto educacional. Estamos nos referindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que afirma no seu artigo 26 que a educação é um direito de todos e que esta deve ser gratuita, as pessoas com deficiência passam a ser vistas por outro prisma (ONU, 1948). O texto dessa declaração garante condições de igualdade e participação na sociedade as pessoas com deficiência e preconiza que a promoção do ensino e a educação respeitando direitos e liberdades são responsabilidades de todos. Sendo assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos promove o respeito e a liberdade. Seguindo esta perspectiva, “[...] deve-se assegurar seu reconhecimento e sua observância universal e efetiva para os direitos dos surdos que vivem nos Estados membros e em outros

territórios” (STUMPF et al., 2021, p. 69). Neste sentido “[...] pode-se repensar o sujeito surdo como cidadão digno de seus direitos” (STUMPF et al., 2021, p. 64).

Na década de 1950, campanhas específicas com o objetivo de conscientizar e politizar as deficiências são iniciadas. Neste sentido, em 1957 ocorre a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Decreto nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957 objetivando a promoção de medidas necessárias para educação e assistência da pessoa com surdez em todo o país, formando professores especializados que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento aos alunos surdos (BRASIL, 1957; MAZZOTTA, 2001). Esta campanha deveria impulsionar a educação de surdos, mas as expectativas não foram atendidas e apesar desta iniciativa, a educação de surdos não avança.

Ainda neste período, podemos destacar a fundação da Escola Municipal Hellen Keller para crianças surdas em 1951, em São Paulo. Lembrando que essa escola lança a base para a instalação do I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, em 1952. Tratava-se de uma escola especial e as atividades ali desenvolvidas propiciaram a criação de mais quatro escolas municipais (São Paulo) de educação infantil e de 1º grau para deficientes auditivos no ano de 1988.

Em 1954, temos ainda a criação do Instituto Educacional São Paulo, especializado no ensino de crianças deficientes auditivas (MAZZOTTA, 2001). Contudo, diante das novas concepções acerca da surdez e do sujeito surdo (não mudo), em 1957, o nome do Instituto Imperial de Surdos-Mudos é alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos, denominação utilizada até os dias atuais (ROCHA, 2008). Ainda no período Democrático, destacamos a Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que afirma e destaca o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, apesar de utilizar a expressão educação de excepcionais, terminologia utilizada na época. (BRASIL, 1961). Porém, o texto da lei é ambíguo quando afirma a obrigatoriedade do ensino primário mas ao mesmo tempo isenta em casos de doença ou anomalias graves das pessoas. Sendo assim, com a baixa representatividade os surdos tiveram suas matrículas incluídas como isentas. Ainda que de forma tímida, o atendimento das pessoas com deficiência recebe os primeiros indicativos, porém a aplicabilidade da lei foi ineficiente (COSTA, 2014).

Em 1962, com Pedro Eziel Cylleno na direção do Instituto e com Darcy Ribeiro como Ministro da Educação e da Cultura, cria-se o Boletim Informativo, “que repercutia as

notícias da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro e divulgava as atividades internas do Instituto” (ROCHA, 2018, p. 148).

No período da Ditadura Militar, destacamos a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973 que atuava como “[...] setor do MEC que passou a acompanhar as políticas públicas de educação especial” (COSTA, 2014, p. 111). Lembrando que temos aqui o primeiro órgão oficial atuando nas definições de políticas de Educação Especial no país. Contudo, a iniciativa privada era privilegiada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial (MAZZOTTA, 2001).

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei que determinou os princípios básicos para o ensino de primeiro e segundo graus, enfatizando a criação das escolas profissionalizantes, atendendo assim às necessidades do mercado (COSTA, 2014).

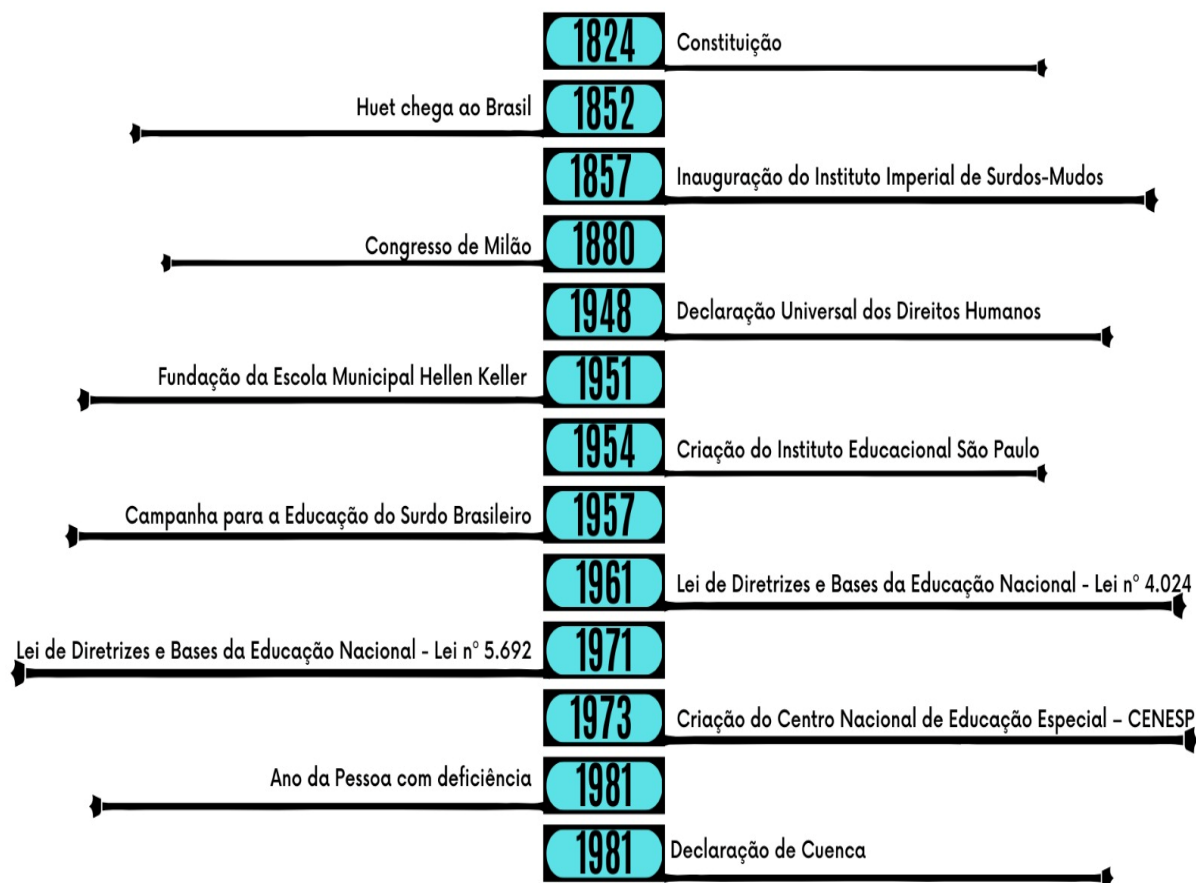
Neste período, no cenário internacional temos alguns aspectos marcantes a destacar. O ano de 1981 foi significativo para a Educação Inclusiva, sendo considerado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Bär (2019) pontua que a mobilização de várias organizações ao redor do mundo e a realização de ações e projetos possibilitaram recursos financeiros para a área, mas principalmente o protagonismo da pessoa com deficiência em suas lutas. “Tais ações colocaram o movimento das pessoas com deficiência no contexto das discursividades dos movimentos sociais e políticos a partir de 1980 e impulsionaram políticas para a área, em especial políticas educacionais” (BÄR, 2019, p. 110).

Neste mesmo ano, tivemos a Declaração de Cuenca sobre novas tendências na Educação Especial UNESCO/Orelac – Equador recomendando a eliminação de barreiras físicas e a participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões a seu respeito e a Declaração de Sunderberg, na Espanha, que tratou principalmente da equiparação de oportunidades das pessoas deficientes à Educação, formação, cultura e informação (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

O enfraquecimento da ditadura civil-militar, a partir da década de 1980, propicia que novos movimentos sociais emergjam vinculados “[...] à questão da cidadania e da acessibilidade e, nesse caso, os grupos surdos organizavam-se em conjunto com o movimento dos direitos das pessoas com deficiência” (BÄR, 2019, p. 151). Neste ponto da história a questão de língua e identidade ainda não era o foco das discussões.

A seguir apresentamos uma linha do tempo em forma de imagem que sintetiza os marcos Legais e Políticos da Educação de Surdos no Brasil do Brasil Império até a Ditadura Militar.

**Figura 1:** Linha do Tempo dos Marcos Legais e Políticos da Educação de Surdos no Brasil (Brasil Império a Ditadura Militar)



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora

Após descrevermos os marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil e visualizarmos a linha do tempo apresentada anteriormente, entendemos as origens e o porquê de muitas práticas perdurarem até dias atuais. O delineamento que apresentamos até aqui trouxe o apanhado geral das principais políticas e marcos legais que foram constituídos para os surdos desde 1855 até o período da Ditadura Militar. A próxima seção abordará as políticas que foram criadas a partir do processo de redemocratização política.

#### 4.1 ATUAIS LEGISLAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Esta seção se dedicará a abordar as políticas que foram criadas a partir do processo de redemocratização política. Ao dissertar sobre este processo é imperativo pontuarmos a importância da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que é um marco legal extremamente importante para a educação como um todo, pois reafirma igualdade entre todos e determina a educação como direito social (COSTA, 2014). Para as pessoas com deficiência, a Constituição Federal apresenta como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A partir da Constituição Federal os alunos com deficiência passam a ter o direito ao atendimento educacional especializado de forma complementar, além do acesso aos níveis de pesquisa e criação artística de acordo com a capacidade de cada um.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) no artigo 205 preconiza que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida em colaboração com a sociedade civil tendo como finalidade o desenvolvimento do educando, o exercício para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho e no artigo 208, prevê que o atendimento educacional especializado deve ser garantido. Desta forma, inferimos que na constituição “[...] a educação é reconhecida como direito social, como direito da cidadania e dever do Estado e passa a ser considerada como direito público subjetivo [...]” (COSTA, 2014, p. 153).

Inegavelmente, as conquistas advindas da Constituição Federal são marcos legais importantíssimos para a Educação Especial e para a Educação Inclusiva. Porém, garantir o acesso a educação básica nas escolas comuns desconsiderando as peculiaridades educacionais dos estudantes surdos tem gerado confrontos entre a comunidade surda e o Governo, o que impede um diálogo mais democrático (COSTA, 2014).

Contudo, na década de 1990, no contexto internacional também ocorreram fortes iniciativas dos organismos internacionais em prol da inclusão. A partir de então, “[...] a deficiência passa a ser tratada internacionalmente na perspectiva da abordagem dos direitos humanos [...]” (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 7).

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, também conhecida como Declaração de Jomtien. Nesta conferência organismos internacionais prescrevem o acesso à educação de forma universal e por isso se organizam em prol da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos cidadãos, instituindo que as

disparidades educacionais devem ser superadas. Percebemos assim os organismos internacionais fomentando uma agenda internacional em prol da educação de pessoas com deficiência em contextos inclusivos.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras [sic] de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores [sic] de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, Art. 3).

Com estes apontamentos, percebemos que os organismos internacionais, especialmente a UNESCO exercem importante papel nas discussões acerca da inclusão das pessoas deficientes, mas é importante fazer o contraponto sobre as intencionalidades que estão ocultas. Aquelas que se referem primeiramente a redução dos custos sociais destinados as pessoas com deficiência bem como a universalização do ensino. Tais intencionalidades emergem da necessidade de manter do mercado capitalista, sendo necessário formar uma nova força de trabalho tendo as pessoas com deficiência como mão-de-obra.

Desta forma, as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência são pontuadas como demandando atenção especial a fim de garantir igualdade de acesso como parte integrante do sistema educativo (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). Em suma, a Declaração Mundial de Educação para Todos “Examina as mudanças fundamentais das políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva [...]” (STUMPF et al., 2021, p. 64). Contudo, apesar da Declaração de Jomtien não contemplar de forma específica nenhuma deficiência, ela avança de forma significativa preconizando medidas para oportunizar de igualdade de acesso às pessoas com deficiência, definindo-as como categoria prioritária em suas metas.

Em 1993, a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 1993) estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Em 1994, temos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade na Espanha, mais conhecida como Declaração de Salamanca. A finalidade desta conferência foi promover o objetivo da Educação para Todos, ou seja, da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva examinando as mudanças necessárias nas políticas públicas educacionais, entre elas: a qualificação das escolas regulares para atender a todas as crianças; governos e organismos internacionais com maior prioridade no que tange medidas políticas e orçamentárias para desenvolver os respectivos Sistemas Nacionais de Educação, sob a perspectiva inclusiva. A partir dessa

reflexão acerca das práticas educacionais especiais, resultou a compreensão de equiparação de oportunidades. Percebemos que a Declaração de Salamanca alavancou na promoção do direito a educação dos alunos com necessidades especiais (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

Stumpf et. al (2021, p. 64) entendem que a Declaração de Salamanca foi

Um marco na direção da inclusão de todas as crianças no ensino regular, numa perspectiva de inclusão generalizada, muito presente nas políticas educacionais brasileiras, nas quais foram preconizadas as diretrizes da Educação para Todos. Isso abriu um espaço maior para as discussões acerca da escola inclusiva para pessoas com deficiência, como os surdos. Determina que as instituições educacionais devem atender e assegurar o direito ao acesso ao ensino e à aprendizagem adequados aos estudantes surdos.

A Declaração de Salamanca preconiza que qualquer pessoa com deficiência “[...] tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados” (BRASIL, 1994, p. 3). Um aspecto inovador é que as singularidades linguísticas dos surdos nas linhas de ação nacional - política e organização são consideradas na Declaração de Salamanca, quando afirma que “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (BRASIL, 1994, p. 7).

Vemos na Declaração de Salamanca a proposição da garantia da educação de surdos na sua língua seja em escolas especiais, classes especiais ou em unidades de escolas regulares (BRASIL, 1994). A Declaração de Salamanca também ressalta a

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca reconhece a língua de sinais como elemento propiciador do “[...] desenvolvimento da linguagem que desencadeia o acesso aos conhecimentos escolares, assim como confirma a importância da educação de Surdos como mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (STUMPF et al., 2021, p. 56) e faz recomendações e orientações sobre as especificidades inerentes da educação de surdos, o direito à individualidade para o aprendizado e pontua a necessidade da escola se adaptar a diversidade, admitindo que “[...] face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais convincente



que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (BRASIL, 1994). Apesar disso, a Educação de Surdos foi inserida no programa das políticas de diretrizes da Educação Especial e a inclusão escolar foi oficializada.

Em 1996, temos a importante Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que objetiva “[...] corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social” (UNESCO, 1996, p. 3). Sendo assim, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos “[...] tem como finalidade favorecer um quadro de organização política da diversidade linguística baseado no respeito, na convivência e nos benefícios recíprocos” (UNESCO, 1996, p. 4). No art. 5º da referida declaração, se defende o princípio de que “[...] os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias” (UNESCO, 1996, p. 6). Desta forma, o direito das comunidades linguísticas de usar e manter a língua como forma de expressão cultural é reconhecido nesta declaração. Cabe aqui ressaltar que em 1996, ano desta declaração, a Língua Brasileira de Sinais ainda não era reconhecida como língua em território nacional, porém a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um importante marco para tornar as minorias linguísticas visíveis e representativas.

A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, também do ano de 1996 (BRASIL, 1996), preconiza que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios:

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Considerando estes princípios, percebemos que o intuito de vários deles é uma educação mais justa e igualitária. A LDB apresenta um diferencial bastante significativo ao

“[...] reconhecer a educação especial como parte integrante da educação básica e, com isto, apresenta um capítulo com diretrizes específicas à educação especial” (COSTA, 2014, p. 118). No artigo 4, preconiza que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência deve ser garantido pelo Estado, preferencialmente na rede regular de ensino. O art. 58 da LDB entende que a Educação Especial perpassa todo o processo escolar do estudante que se inicia na educação infantil e perdura ao longo de toda a sua vida e que a mesma deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e que por vezes podem ser necessários serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996). Neste aspecto, Costa (2014) destaca que o termo preferencialmente difere de exclusivamente, ou seja, a legislação prevê que em determinadas situações o preferencial, a rede regular de ensino, não atenderá as necessidades específicas do estudante, se fazendo necessário que este atendimento seja feito através de serviços de apoio especializado. Apesar disso, a rede regular de ensino é encarada como vertente exclusiva na educação de pessoas surdas.

Outro aspecto que merece uma discussão é a coexistência dos termos *especial* e *inclusivo* se contrapõem em sua essência. Machado (2008) defende que ambos os termos são cruéis, pois ignoram a diversidade cultural, política, linguística e educacional.

O processo educacional das pessoas com deficiência é contemplado no art. 59 da LDB que assegura que as necessidades desses alunos devem ser atendidas através de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos além de professores com especialização adequada. Para além, importante neste artigo é a integração desse aluno na vida em sociedade, pois os sistemas de ensino devem assegurar educação especial para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em 1999, a Proposta Curricular Nacional para a Educação Especial - PCNs, discutiu os conteúdos que devem ser estabelecidos e aplicados aos estudantes Surdos em sala de aula. Ainda em 1999, temos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, também denominada Convenção de Guatemala, ratificada pelo Brasil através do decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASI, 2001). Apesar de ainda usar a expressão portador (expressão não mais utilizada atualmente) e de não contemplar de forma específica nenhuma deficiência, a Convenção de Guatemala contribui notoriamente ao prever o comprometimento de todos os países envolvidos com “[...] medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que fossem necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas ‘portadoras

de deficiência’ e proporcionar a sua plena ‘integração’ à sociedade” (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018, p. 13).

A Convenção de Guatemala ratifica os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e reforça que os espaços e a sociedade precisam ser adequados oportunizando acesso e participação plena das pessoas com deficiência (CALIXTO; RIBEIRO, 2016). A Convenção também “Determina que os Estados membros devem assegurar aos surdos uma educação ministrada em sua língua, nos modos e meios de comunicação mais adequados ao sujeito e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (STUMPF et. al, 2022, p. 65).

No ano de 2000, destacamos o Compromisso de Dakar, que teve por objetivo final avaliar os progressos globais alcançados na última década desde a Declaração de Jomtien, além de aprovar novo marco de ação para a universalização da Educação Básica (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). Em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação – CNE emite a Resolução nº 2, norteadada pela Convenção de Guatemala de 1999, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica garantindo a matrícula de todos os alunos e determinando atendimento escolar dos alunos com deficiência desde a educação infantil e assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Esta resolução ressalta que as singularidades de cada aluno, incluindo perfil e as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias, devem ser consideradas e pautadas por princípios éticos, políticos e estéticos assegurando

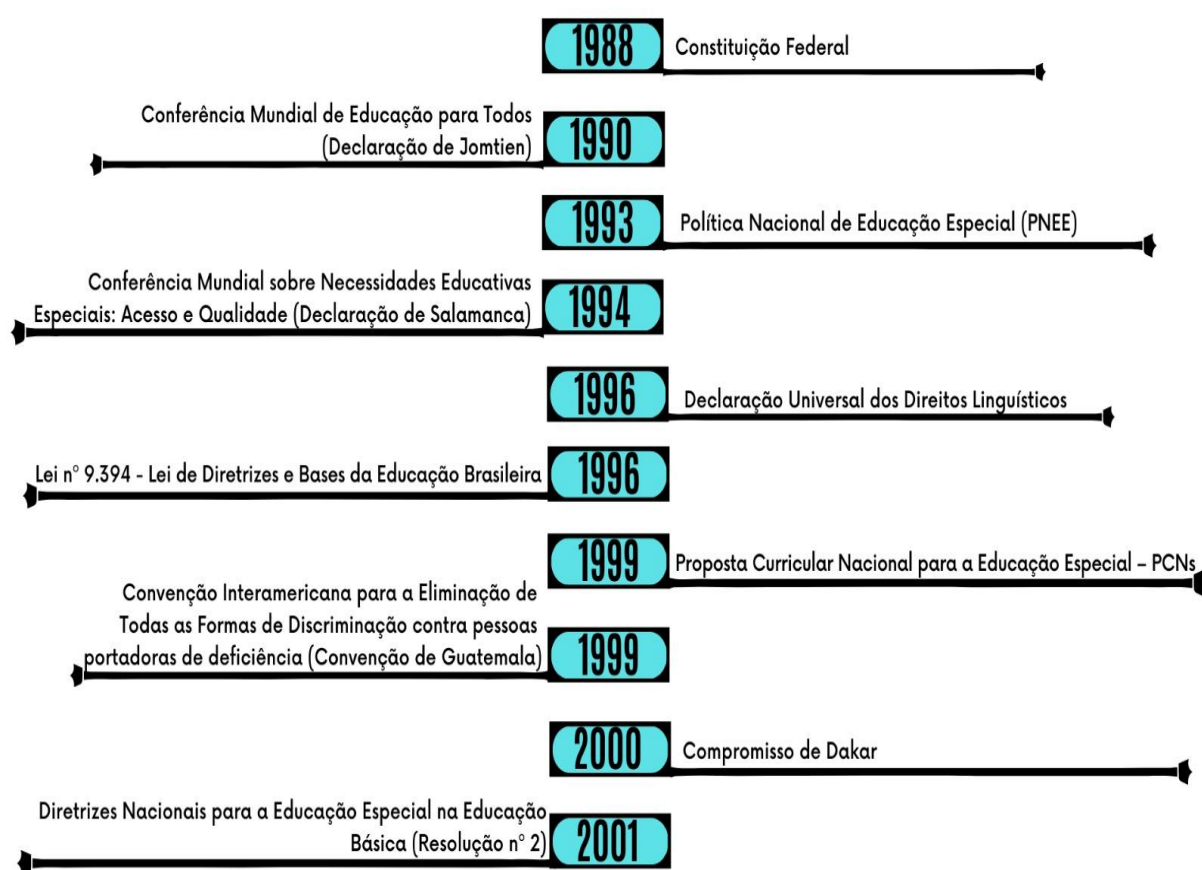
- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Costa (2014) destaca a importância da Resolução nº 2 quando explica que “[...] a educação básica é direito de todos, porém, dando ênfase à necessidade de se respeitar a diversidade à luz do entendimento de igualdade pela diferença” (COSTA, 2014, p. 122). Ao

colocar a educação especial como parte integrante da educação básica, tudo o que se refere à educação básica, é também garantido público da educação especial.

Neste ínterim, a seguir apresentamos uma linha do tempo em forma de imagem que sintetiza as legislações na educação de surdos no Brasil desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até 2001.

**Figura 2:** Linha do tempo das Atuais Legislações na Educação de Surdos no Brasil: 1988 - 2001



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora

A história dos surdos tem um ponto de virada no início do século XXI, pois em 24 de abril de 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e entende a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora de transmissão de ideias e fatos, com estrutura gramatical própria, através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). E é a partir desta lei que os intérpretes de Libras e os professores bilíngues

passam a ganhar espaço. Esta lei ajudou na acessibilidade para a comunidade surda melhorando a interação e comunicação entre surdos e ouvintes e favoreceu a valorização e o reconhecimento da Libras como língua, conferindo-lhe *status* linguístico. Entre as conquistas realizadas a partir desta lei Stumpf et. al (2021, p. 56) pontuam a inclusão da

[...] obrigatoriedade de oferecer Libras para todas as licenciaturas e cursos de fonoaudiologia, assim como a criação dos cursos de Letras-Libras para formar professores de Libras de Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para formar professores para atuarem na educação bilíngue de Surdos na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, e de Língua Portuguesa para Surdos como L2 (STUMPF et. al, 2021, p. 56).

Destarte, a Lei nº 10.436 de 2002 representa um grande avanço, um divisor de águas na educação de surdos, pois é a partir dela que várias concretizações que tangem a educação de surdos acontecem. Bär (2019) explana também que anterior a Lei nº 10.436 de 2002, os movimentos estavam vinculados as pautas gerais das pessoas com deficiências e ao direito a comunicação, mas que “[...] a partir da aprovação da Lei de Libras (2002) o campo educacional passou a representar um locus estratégico para os movimentos surdos, no sentido da diferenciação e aquisição de bens simbólicos” (BÄR, 2019, p. 125).

Neste aspecto, é mister destacar que

As comunidades surdas sinalizantes não se reconhecem como deficientes, argumentando que a falta de audição não os descaracteriza, mas possibilita viver uma experiência visual distinta do ouvinte, mediada pela Libras, língua visual-gestual. Dessa posição, decorreram esforços políticos não apenas para o reconhecimento da condição bilíngue, mas do direito à escolarização também bilíngue (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 115).

Desta maneira, entendemos o porquê de os movimentos surdos atuarem fortemente frente a uma ruptura com o discurso da deficiência e da educação especial. Percebemos que até o final década de 1970, os surdos se organizavam nos movimentos das pessoas com deficiências, mas aos poucos evidenciaram suas diferenças culturais e linguísticas. Brito (2013) explana que inicialmente o direito à cidadania e à acessibilidade eram a força motriz das reivindicações dos surdos, mas que a partir da década de 1990, os movimentos surdos se marcam como étnico e linguisticamente diferentes. Desta forma, ocorre uma “[...] ruptura discursiva com o campo das pessoas com deficiência para o qual, segundo *expertises ouvintes*, a exclusão social se devia ao fato de os surdos não se expressarem na modalidade oral e auditiva” (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 107).

Bär (2019) destaca que até meados do século XX os surdos eram enquadrados segundo o modelo biomédico, contudo os aspectos políticos sociais sofreram alterações que possibilitaram o modelo social da deficiência, o que para os surdos significou reconhecimento de sua particularidade étnico-linguística. Considerar a pessoa surda como deficiente parte dos padrões clínicos, mas ao menos no discurso percebemos que o modelo médico da deficiência vem perdendo sua força e a normatividade da pessoa surda tem sido um aspecto marcante no campo educacional (BÄR, 2019). De fato,

As políticas linguísticas para surdos têm sido, tanto em cenário nacional quanto internacional, conduzidas no âmbito das políticas públicas para pessoas com deficiência o que, de início, marca uma certa ambivalência discursiva, nos textos das leis que reconhecem a situação bilíngue dos surdos vincula-se essa condição à surdez como patologia que impossibilita a audição (BÄR, RODRIGUES, SOUZA 2018, p. 108).

Neste aspecto, Peixoto (2015, p. 41) também pontua que “Desde a inserção da surdez nos Estudos Culturais há, de fato, uma tentativa de ruptura mais radical com o discurso da Educação Especial (reabilitadora, oralista)”. Considerando que a maior parte das ações das pessoas surdas estão agrupadas nas políticas de Educação Especial, é aqui que os embates ocorrem, pois “[...] o modelo étnico-linguístico, que defende a particularidade cultural dos surdos atrelada à particularidade linguística” (BÄR, 2019, p. 150). Há um rompimento discurso dos movimentos surdos com o movimento das pessoas com deficiência e uma vinculação ao discurso étnico-linguístico (BÄR, 2019).

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436 e trata de vários aspectos relacionados ao uso e difusão da Libras – Língua Brasileira de Sinais. Este Decreto abrange a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de Libras além de versar acerca do uso e da difusão da Libras bem como definir a garantia do direito à educação e à saúde (BRASIL, 2005). No art. 22, o decreto denomina como “[...] 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, grifo nosso).

Em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas, aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), um “[...] marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário” (BRASIL, 2007, p.8).

Mesquita (2018, p. 260-261) entende que esta Convenção é “[...] o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. A autora frisa que foi a partir desta Convenção que o Brasil adota o “[...] compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (MESQUITA; 2018, p. 261).

Ainda em 2006, o Brasil lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH e assume o “[...] compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2007, p. 11) e destaca que

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

No que tange aos marcos políticos e legais, precisamos destacar aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (BRASIL, 2010, p. 20) que garante “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” e entende que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia [sic] de equidade [sic] formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entende que todos os estudantes estejam matriculados, no sistema regular de ensino que deve ser organizado a fim de garantir as condições adequadas para um processo ensino-aprendizagem igualitário a todos. O documento referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) faz um resgate dos marcos históricos e legais, elencando os estudantes que devem ser atendidos pela educação especial e os serviços a ele ofertados.

É intrigante perceber que apesar de referenciar a Declaração de Salamanca de 1994 que como já mencionado anteriormente, ressalta a importância de considerar as singularidades linguísticas dos surdos nas linhas de ação nacional e propõe que a educação de surdos na sua

língua seja em escolas especiais, classes especiais ou em unidades de escolas regulares, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação bilíngue para surdos é assegurada no contexto de inclusão de alunos surdos em escolas comuns preconizando

[...] o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

Desta forma, percebemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (BRASIL, 2008) percebe o surdo como aluno com deficiência, indo de encontro ao defendido pelos surdos, que afirmam serem lingüística e culturalmente diferentes bem como divergindo da essência do Decreto nº 5.626/2005 que entende a educação bilíngue como uma questão social, cultural e lingüística, desvinculada da educação especial (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 defende a inclusão dos estudantes surdos com seus pares surdos em classes comuns do ensino e minimiza a educação bilíngue a matrícula do estudante surdo, a oferta do ensino de Língua Portuguesa e de Libras e o acesso ao profissional intérprete de Libras. Contudo, Bär (2019, p. 200) destaca que

Embora tanto o Decreto no 5.626/2005 quanto os movimentos por educação bilíngue tenham o propósito de vincular as práticas educacionais à experiência cultural dos surdos, o trabalho educativo destinado a esse público permanece circundado pela perspectiva da deficiência, por meio da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A já referida Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, foi ratificada pelo Brasil por meio do decreto nº 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009), no qual, no art. 24, inciso 3, letras b e c preconiza a

Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística [sic] da comunidade surda;  
Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009).



Em 2010, o Decreto Federal nº 7.387 institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL (BRASIL, 2010) que mais tarde passa a considerar a Libras patrimônio cultural imaterial do Brasil. Este inventário propicia reconhecimento da Libras como língua nacional e dá direitos aos surdos de preservar sua língua e cultura por meio de escolas específicas e formação de educadores que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dos surdos (MAQUIEIRA, 2018).

Ainda no ano de 2010, a comunidade surda obteve mais uma conquista significativa com a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) regulamentando a profissão tradutor intérprete. A partir de então, a presença deste profissional ficou garantida “[...] beneficiando Surdos em atividades didático-pedagógicas e culturais, viabilizando seu acesso ao conteúdo escolar e sua inclusão no sistema de ensino” (STUMPF et al., 2021, p. 60, 61). Desta forma, os estudantes surdos, na teoria, passam a ter igualdade de oportunidades na educação inclusiva.

Em 2010, o texto do documento Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez afirma que

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngüe [sic] e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida [...] bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Apesar da afirmação anterior, na leitura integral do documento fica bem nítido que a proposta do bilinguismo na educação de surdos está baseada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto a sala comum (BRASIL, 2010, p. 765).

Apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 ter sido um avanço bastante significativo, em 2011 a educação bilíngue dos surdos passou por uma fase difícil e os surdos precisaram se mobilizar novamente para que as escolas de surdos não fechassem, pois, a proposta de Educação para Todos visava à padronização e a escola inclusiva, o que conseqüentemente fecharia as escolas bilíngues. Em 2011, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e o Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda entregam uma carta-denúncia para a Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, denunciando que a então vigente educação de surdos, conduzida

pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério de Educação (MEC), estava desrespeitando os direitos linguísticos e culturais dos surdos, provocando a evasão das escolas (FENEIS, 2011). Diante desta situação, um inquérito civil foi instaurado pela Procuradoria Geral da República para apurar possíveis falhas na Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação ao elaborar políticas públicas voltadas aos surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Neste ensejo, em 2012, os sete primeiros doutores surdos brasileiros redigem a Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Aloízio Mercadante, apelando ao direito de escolher a Libras como primeira língua na educação de surdos e defendem veemente que o bilinguismo na educação de surdos proporciona a inclusão do sujeito surdo e não a segregação, haja vista que

Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar (CAMPELLO et al., 2012).

Em suma, os autores afirmam que os estudantes surdos são uma minoria linguística na proposta da inclusão escolar e que o processo ensino-aprendizagem deles é prejudicado, deixando-os em desvantagem educacional. Diante da articulação da comunidade surda, têm-se cada vez mais apoio e algumas conquistas são observadas.

Frente às discussões, a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS se posiciona de forma bastante contundente na Nota Oficial: Educação de Surdos na meta 4 do PNE, não concordando com a proposta do Ministério da Educação e da Cultura e distinguindo os espaços educacionais escolas bilíngues, as classes bilíngues e as escolas inclusivas.

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

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

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

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

Sendo assim, entendemos que o diferencial da escola bilíngue para a educação de surdos é ter a Libras como língua de instrução, sem mediadores entre professores e alunos, favorecendo o contato direto entre as partes e a valorização da língua de sinais.

Diante da exposição feita até aqui acerca das legislações, percebemos que nas discussões da primeira década dos anos 2000, o modelo de discurso étnico-linguístico se sobressai, mas haja vista que a educação bilíngue continua atrelada a educação especial e ao modelo social da deficiência, não há concretização efetiva na formulação de políticas educacionais.

No ano de 2014, baseando-se nas discussões acerca da construção de políticas educacionais em nosso país, foi criado o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa “[...] a fim de orientar a construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente nas escolas bilíngues de tempo integral que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos Surdos” (STUMPF et al., 2021, p. 61). Neste relatório, a educação bilíngue é compreendida como

[...] a escolarização que respeita a condição da pessoa surda, sua experiência visual como constituidora de uma cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014, p. 16).

Desta forma, percebemos que este relatório promove as especificidades linguístico-cultural do surdo visando o desenvolvimento social da comunidade surda e entende que “[...] a educação bilíngue como um processo que deve ocorrer diariamente, em escolas bilíngues em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é a segunda língua para os surdos” (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 119). Além disso, o referido relatório caracteriza as escolas bilíngues de surdos como específicas e diferenciadas e “[...] defende o direito dos surdos e das comunidades linguísticas de decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território” (STUMPF et al., 2021, p. 72).

Ainda em 2014, em 25 de junho, temos a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005 que em sua meta de número 4 almeja universalizar

o acesso à educação básica a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência (BRASIL, 2014). A vigência deste plano está no período 2014-2024 e é composto por vinte metas. Para cada meta são elencadas um número variável de estratégias. Das vinte metas, uma está diretamente relacionada a inclusão, no caso a meta 4 que almeja

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A fim de alcançar esta meta, o Plano Nacional de Educação propõe duas estratégias específicas para os estudantes com surdez. A estratégia 4.7 que formula a garantia da oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusiva, considerando a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua dos alunos surdos e como segunda língua, a modalidade escrita da Língua Portuguesa e a estratégia de número 4.13 formula ações no que tange a ampliação das equipes de profissionais da educação que atendem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, incluindo aqui a garantia da oferta de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues (BRASIL, 2014). O PNE aponta a “[...] necessidade do poder público viabilizar o atendimento educacional para pessoas com deficiência na educação básica e na rede regular de ensino” (CALIXTO; RIBEIRO, 2016, p. 54), além de preconizar que o atendimento dos alunos surdos sejam organizados a partir da perspectiva bilíngue (CALIXTO; RIBEIRO, 2016).

“Ao garantir o direito de os surdos (ou seus responsáveis) optarem por escolas bilíngues, classes bilíngues em escola polo e classes em que o ensino é ministrado em português, o PNE reconhece a legitimidade e o *estatuto de escolarização regular das escolas bilíngues*” (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 116, grifo das autoras). Desta forma, o PNE se apresenta como legislação importante em prol da educação bilíngue de surdos.

No ano seguinte, em 2015, a Unesco convoca novo evento, do qual resultou o documento Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, propondo uma nova visão de educação de transformar vidas por meio da educação. Reafirma-se os objetivos de desenvolvimento sustentável lançado em 2012 pela ONU, na Conferência das Nações Unidas no Rio de Janeiro se comprometendo “[...] com uma agenda de educação única e renovada, que

seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015). Para isso, estabelece sete metas e uma série de estratégias. Expressões como acesso, inclusão e equidade, igualdade de gênero, qualidade e oportunidades ao longo da vida são recorrentes neste documento. No que tange a inclusão e equidade o documento é contundente ao firmar compromisso em “[...] fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2015).

Percebemos com maior intensidade a garantia dos direitos das pessoas com deficiência com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Lei nº 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). O art. 1º destaca que o objetivo da LBI é “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). O art. 2º conceitua pessoa com deficiência como sendo “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O capítulo IV, art. 27 preconiza que o sistema educacional deve garantir o direito à educação em todos os níveis de aprendizado levando em conta as características, interesses e necessidades envolvidas no processo ensino-aprendizagem. O art. 28 ainda aborda a adoção de medidas de apoio com o objetivo de propiciar “[...] o desenvolvimento de aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais [...]” da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Diante do exposto na lei mencionada, os autores Calixto e Ribeiro (2016) entendem que a organização da educação de surdos deve ser realizada em escolas ou classes de educação bilíngue, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A abordagem específica das necessidades dos surdos/deficientes auditivos ocorre no título III, capítulo I da LBI versa sobre a acessibilidade e no art. 53 relaciona a acessibilidade a independência, cidadania e participação social. No título III, capítulo II o acesso à informação e à comunicação é abordado com tom de obrigatoriedade abarcando a subtítuloção por meio de legenda oculta, a janela com intérprete de Libras e a audiodescrição que são serviços que permitem o uso de legenda oculta; janela com intérprete da Libras e audiodescrição. No título III, capítulo III – Tecnologia Assistiva a pessoa com deficiência tem a garantia de “[...] acesso

a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015).

Neste ínterim, o Decreto nº 10.502/2020 que se refere à Política Nacional de Educação Especial - PNEE: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida é promulgado gerando grande polêmica. Este Decreto é composto por nove capítulos e dezoito artigos e objetiva implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

O texto do decreto contém informações que são compatíveis com o discurso da proposta de inclusão, porém em alguns pontos se mostra favorável à volta do sistema educacional fora das escolares comuns, regulares de forma paralela e alternativa ao sistema educacional inclusivo. A PNEE não é aceita pelos defensores da inclusão, pois afirma que alguns alunos não se beneficiam em seu desenvolvimento quando incluídos em escolas inclusivas e por isso prevê classes e turmas especializadas. Neste sentido, os defensores da inclusão entendem que ao adotar um sistema educacional inclusivo é necessário que todas as classes sejam inclusivas, sem necessidade de classes ou escolas especializadas (SASSAKI, 2020).

Lembrando, que nesta pesquisa as políticas e os marcos legais estão sendo analisados do ponto de vista da surdez. Então, a dúvida que fica é o porquê dos surdos se sentiram contemplados nesta PNEE. A resposta é simples: porque ela prevê e defende a educação bilíngue, aceitando a Língua de Sinais como Primeira Língua (L1) e entendendo que esta deve ser a língua de instrução na educação de surdos. Diante destas poucas proposições, podemos refletir sobre a práxis pedagógica cotidiana. É possível incluir um aluno sem respeitar os seus direitos linguísticos? É possível incluir um aluno sem que ele esteja alfabetizado em sua Primeira Língua (L1)?

Destacamos que o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) que se refere à Política Nacional de Educação Especial - PNEE: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida não é vigente, pois em agosto do mesmo ano o ministro Dias Toffoli convoca audiência pública e suspende a eficácia do normativo após impetração da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.590, em dezembro de 2020. É importante destacar que o decreto

nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023) revoga o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020).

Dessa forma, de acordo com os marcos legais e políticos já conquistados, podemos afirmar que a inclusão não é questão de condescendência, é direito garantido em lei. De fato, para incluir um grupo não podemos excluir outro. Considerando que uma parcela do público-alvo atendido pela PNEE se sente prejudicada, então nos parece óbvio que esta precisa ser rediscutida e replanejada de forma que realmente contemple todo o público-alvo a que ela se destina.

Contudo, a recente Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) surge como uma luz no fim do túnel, quando altera a LDB, dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, incluindo como princípio norteador do ensino brasileiro o “[...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva [...]” e acresce o Capítulo V-A, art. 60-A que entende educação bilíngue de surdos como sendo a modalidade de educação escolar que considera a

[...] Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

O art. 78-A também é acrescido destacando que os sistemas de ensino devem desenvolver, de forma colaborativa, os programas de ensino e pesquisa na educação bilíngue para surdos objetivando recuperar as memórias históricas dos surdos e reafirmar suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura além de garantir aos surdos a acessibilidade de informações e conhecimentos técnicos e científicos aos surdos. Sendo assim “[...] a criança Surda será oportunizada para a aprendizagem-conhecimento do zero ano, na educação infantil, que se estenderá conforme as demandas e o processo educativo” (BRASIL, 2021).

No art. 79-C, a União se compromete apoiar técnica e financeiramente programas de ensino e extensão que objetivem

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;  
II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (BRASIL, 2021).

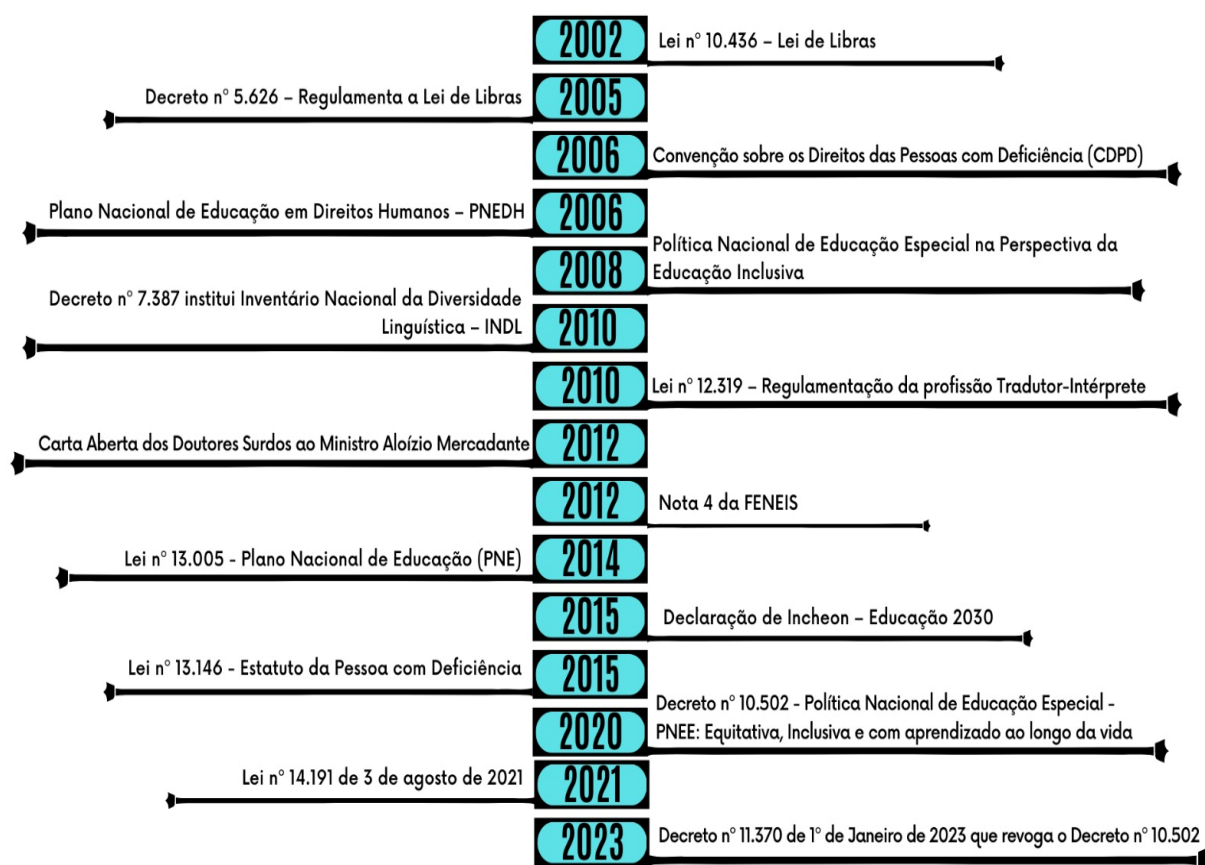
Deste modo, a redação original da LDB não pensava a educação de surdos sob um viés bilíngue, ou seja, antes da Lei nº 14.191 de 2021 (BRASIL, 2021), a educação de surdos era incluída como parte da educação especial. A educação bilíngue passa a ser oficializada a partir desta lei. Desta forma, a Educação Bilíngue de Surdos passa a ser uma modalidade de ensino e pode acontecer em diversos contextos (classes exclusivas de surdos, salas comuns ou escolas bilíngues). Contudo, a Educação Bilíngue de Surdos só ocorre quando a língua de instrução é a Libras.

Deveras, ainda é cedo para avaliar a aplicabilidade desta lei, mas é consenso que ao considerar a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de ensino independente, avançamos na base de forma bastante significativa, em prol da educação que a comunidade surda brasileira deseja, uma educação com seus pares que utilize a língua de sinais como língua de instrução. Afinal, a educação de crianças surdas urge de propostas de políticas públicas ressignificadas que rompam com o tradicional e reconheçam os aspectos psicossociais, culturais e linguísticos (COSTA, 2014).

Neste íterim, a seguir apresentamos uma linha do tempo em forma de imagem que sintetiza as legislações na educação de surdos no Brasil desde a Lei de Libras, Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) até o ano vigente.



**Figura 3:** Linha do tempo das Atuais Legislações na Educação de Surdos no Brasil: 2002 - 2023



Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora

A linha do tempo que elaboramos foi delineada pelos aspectos históricos, políticos e os marcos legais da educação de surdos no Brasil e delimitou o período de 1855 a 2021. Ao término deste percurso, concordamos com Costa (2014, p. 24) quando afirma que “[...] nas últimas décadas, houve grande fortalecimento político da comunidade surda, devido às lutas pelo reconhecimento linguístico e cultural e, consecutivamente, direito à educação bilíngue”.

Contudo, percebemos que apesar da existência de todo esse aporte na legislação vigente, esta, ainda desafia o sistema educacional atualmente, pois as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos não são contempladas. Desde a disputa entre os métodos francês e alemão, a educação de surdos sempre foi envolta pela dualidade oralidade versus língua de sinais e as abordagens filosóficas e pedagógicas contempladas na educação de

peças surdas, o que intensifica esta dualidade. Na próxima e última sessão, realizaremos a análise dos pontos e contrapontos da educação bilíngue, dissertando acerca da importância de uma pedagogia bilíngue na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 5 PONTOS E CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Esta seção tem como finalidade analisar documental e bibliograficamente os pontos e contrapontos da educação bilíngue bem como compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos, contemplando assim o segundo e o terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Com este intuito, julgamos ser coerente delinear já no início desta seção a definição condutora desta pesquisa no que tange distinguir o Bilinguismo da Educação Bilíngue. Como já dissertado na seção anterior, o Bilinguismo é uma filosofia educacional e pedagógica que advoga que a língua de sinais é a via de acesso do surdo às informações e conhecimentos, sem explicitar como isso deve ser feito. Já a educação bilíngue como uma modalidade, signatária do Bilinguismo, debate sobre como fazer uma educação de surdos de forma efetiva, ou seja, a Educação Bilíngue como modalidade visa estabelecer o como o Bilinguismo pode ser organizado nas práticas educacionais. Destacamos que esta seção se debruçará sobre as discussões acerca da Educação Bilíngue - considerando seus pontos e contrapontos.

Desta forma, informamos que nesta seção, faremos a análise detalhada do *corpus* apreendido desta pesquisa que foi construído através da articulação do método Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) ou seja, discutiremos de forma mais aprofundada as pesquisas analisadas, com a técnica de Análise de Conteúdos (MORAES, 2003; BARDIN, 2011). Esta pesquisa será guiada pelas 3 (três) categorias designadas: Categoria 1 - Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural; Categoria 2 - Educação Bilíngue de Crianças Surdas e Categoria 3 - Interação Linguística na Sala de Aula e no espaço Educacional. Destacamos também que não obrigatoriamente todas as pesquisas são discutidas em todas as categorias, pois percebemos que algumas se aproximam mais de uma categoria do que outra e isso não se constituiu um problema no processo de pesquisa. Analisaremos agora a categoria 1 – Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural.

## 5.1 CATEGORIA 1: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA SURDEZ NO CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL

A primeira categoria elencada para análise foi a Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural. Neste sentido, as pesquisas de Costa (2014), Thoma (2016) e Almeida e Martins (2019) são as que adensam nossas reflexões nesta seção.

Costa (2014) pontua que a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns desconsidera os aspectos linguísticos, sociais e culturais, aspectos estes direta e intrinsecamente relacionados a construção da identidade do sujeito surdo.

Receber um aluno surdo na escola comum pode causar certo estranhamento. Às vezes, o impacto é tão intenso que parece que “estrangeiros” invadiram a sala de aula, ou, quem sabe, até mesmo, pessoas de outro mundo... (COSTA, 2014, p. 62).

Costa (2014, p. 62) entende que “Na educação das crianças surdas as peculiaridades a serem tratadas são muito mais complexas do que uma simples reorganização pedagógica ou alocações de professores de apoio ou intérpretes de Libras”. Lembrando que geralmente a inclusão do aluno surdo na escola demarca a língua e a cultura da maioria linguística bem como quem pertence e quem não pertence a este espaço e, desta forma, há uma visível separação fortalecida por uma relação de poder que separa estes dois mundos: o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos. Sendo assim percebemos que o Poder Público, através das Políticas Educacionais Inclusivas, vem de forma bastante rígida padronizando o modelo de educação, desconsiderando assim as peculiaridades dos alunos surdos e inibindo a participação das pessoas surdas nas tomadas de decisões acerca do tipo de educação que eles recebem. Seguindo esta linha de raciocínio, a autora frisa ainda que

[...] se faz necessário articular políticas públicas educacionais aos fatores culturais, considerando as peculiaridades do público a ser atendido, a fim de promover o respeito à diversidade que é sustentado pelo reconhecimento de liberdade, igualdade e democracia, conforme apresentado no artigo 1º da Constituição da República (1988) (COSTA, 2014, p.149).

Como já mencionado na sessão 4, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) é um marco legal preponderante, pois nela a educação é reconhecida como direito social, como direito da cidadania, como direito público subjetivo e como dever do Estado, porém a

desconsideração pelas peculiaridades educacionais dos alunos surdos tem gerado acentuada insatisfação na comunidade surda.

A autora Thoma (2016) explica que nos discursos do Ministério da Educação e da Cultura - MEC, a surdez é compreendida apenas como deficiência sensorial e a educação inclusiva é apontada como um direito inalienável. O Atendimento Educacional Especializado e a presença do profissional intérprete de libras são valorizados e a Língua de Sinais é entendida apenas como um recurso de acessibilidade e a cultura surda é totalmente desconsiderada. Neste contexto, a autora destaca que

Enquanto a política de inclusão divide o tempo do aluno entre o espaço da sala de aula comum e o AEE no turno oposto, as escolas bilíngues assemelham-se ao espaço e tempo das escolas comuns, onde o aluno convive com seus pares surdos e professores fluentes na língua de sinais, em condições de um bilinguismo educacional mais efetivo (THOMA, 2016, p.766).

Sobre este aspecto, as autoras Almeida e Martins (2019, p. 711) pontuam a polêmica problemática da perspectiva inclusiva que é “[...] produzir um ensino para todos, podendo perder, assim, as singularidades de cada um [...]”. Desta forma entendemos que garantir o direito a educação é um avanço significativo, porém o sistema de ensino tem apresentado fragilidades no que tange a igualdade de condições de oferta de um ensino digno de qualidade.

Costa (2014) percebe que muitas vezes as políticas públicas de educação inclusiva entendem a inclusão como sinônimo de junção de duas culturas no mesmo espaço escolar. Apesar da autora defender de forma bastante contundente que as políticas públicas de educação inclusiva precisam se relacionar de forma mais próxima com a cultura, utilizando práticas democráticas que respeitem as diferenças culturais e formas de expressões, considerando também dos aspectos sociais, ressalta que as manifestações destas culturas dependem da representatividade das mesmas e por isso não raro as manifestações culturais das pessoas ouvintes se destacam em detrimento do silêncio da cultura surda.

Desta forma, a análise da primeira categoria nos indica que a constituição identitária da surdez no contexto social e cultural é valorizada na proposta de educação bilíngue, enquanto na proposta de educação inclusiva é inviabilizada. Na sequência, apresentamos as reflexões sobre a segunda categoria - Educação Bilíngue de Crianças Surdas que as pesquisas analisadas trazem.

## 5.2 CATEGORIA 2: EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE CRIANÇAS SURDAS

Educação Bilíngue de Crianças Surdas foi a segunda categoria analisada. Ressaltamos que esta categoria concentra a temática chave de nossa pesquisa e por este motivo já foi bastante citada em sessões anteriores, como é o caso do tópico 3.3 intitulado Abordagens Filosóficas e Pedagógicas na educação de pessoas surdas: Bilinguismo e do tópico 4.1 com a temática acerca das Atuais Legislações na Educação de Surdos. Destarte, nesta sessão concentramos os resultados das análises das pesquisas localizadas por meio do Estado da Arte. Informamos que nesta categoria, as pesquisas de Costa (2014) e Thoma (2016) são as que se destacam como sendo as mais significativas para as discussões e reflexões tecidas nesta categoria.

Costa (2014, p. 21) destaca o impasse da educação de crianças surdas, quando afirma que “Se por um lado existe todo respaldo legal em prol à educação inclusiva bilíngue, por outro, sabe-se que as escolas ainda desconhecem as peculiaridades da educação das pessoas surdas”. A autora Thoma (2016, p. 759) aprofunda esta discussão quando afirma que

[...] a educação bilíngue, segundo a lógica da política de inclusão, vê na escola comum o espaço mais adequado para que essa educação possa acontecer. De acordo com o movimento surdo, são nas escolas bilíngues específicas para surdos que os surdos devem estar, pois nelas há uma comunidade linguística e cultural com a qual as crianças e jovens surdos podem identificar-se e construir sua diferença política e cultural (THOMA 2016, p. 759).

Percebemos aqui uma diferença de perspectiva essencial para nossa pesquisa. A comunidade linguística e cultural propiciada nas escolas bilíngues específicas, possibilitam a construção da identidade e conseqüentemente da política e cultura do sujeito surdo enquanto a política de inclusão inviabiliza estas peculiaridades. Destacamos que quando falamos de identidade, estamos nos referindo as características individuais e coletivas dos surdos e quando narramos acerca das especificidades das surdas, é explícito que aspectos linguísticos, culturais, sociais e políticos estão envolvidos.

Através da análise desta categoria nas pesquisas *corpus* deste estudo, entendemos que educação bilíngue não é a simples junção de duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa) no ambiente escolar. Segundo a autora Costa (2014),

[...] um ambiente escolar bilíngue pressupõe o uso de práticas pedagógicas que considere as especificidades das pessoas surdas, principalmente o acesso dos conteúdos escolares ministrados por meio da língua de sinais que é a língua de instrução (COSTA, 2014, p.150).

Outro aspecto fundamental da educação bilíngue é a autonomia no uso das línguas envolvidas. Sendo assim, à pessoa surda não precisa de permissão ou acesso ao uso da língua de sinais, ela tem autonomia para utilizar uma ou outra língua a depender do contexto vivenciado e do conforto linguístico a ela propiciado (COSTA, 2014).

Thoma (2016) aprofunda a temática quando afirma que a educação bilíngue é entendida de maneira distinta pelo Ministério da Educação e pelo Movimento Surdo, e que

Esse contexto requer uma ampliação do debate entre o MEC e o movimento surdo sobre a implementação da proposta bilíngue, a fim de buscar uma maior articulação entre as posições de cada um e um deslocamento dos discursos binários que polarizam os surdos – ora como sujeitos com deficiência, ora como pertencentes a uma minoria linguística – para discursos sobre a diferença surda que olhem para os sujeitos surdos de forma plural, com identidades que não podem ser reduzidas à deficiência ou à diferença cultural, a qual escapa e não pode ser capturada pelos discursos dominantes (THOMA, 2016, p. 762).

Desta forma, Diferença, Identidade, Cultura são conceitos importantíssimos na educação bilíngue. Ressaltamos novamente que a educação bilíngue foi destacada em seções anteriores e que aqui apresentamos os resultados apenas das pesquisas analisados no Estado da Arte. De modo geral, a análise da categoria 2 nos fez perceber que a educação bilíngue de surdos evoca obrigatoriamente aspectos linguísticos, culturais e sociais. Um aspecto interessante que precisa ser destacado é que apesar de inicialmente todas as pesquisas analisadas indicarem foco na educação bilíngue de crianças surdas, após a análise detalhada é bastante notável a escassez de reflexões mais aprofundadas acerca da temática. A seguir, refletimos acerca da terceira e última categoria – Interação Linguística na Sala de Aula e no Espaço Educacional.

### 5.3 CATEGORIA 3: INTERAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA E NO ESPAÇO EDUCACIONAL

A terceira e última categoria analisada foi Interação Linguística na Sala de Aula e no Espaço Educacional. Destacamos que nesta categoria encontramos o maior volume de discussões, sendo que as pesquisas resultantes do Estado da Arte são dos seguintes autores: Martins (2016), Conceição e Martins (2016), Costa (2014), Peixoto (2015), Martins (2017), Moret, Rossarolla e Mendonça (2017), Maquieira (2018), Mesquita (2018) e Almeida e Martins (2019) em diálogo com Stumpf (2008).

Considerando que “A instrução escolar é baseada na língua portuguesa e não na língua de sinais” (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016, p. 69), no modelo do sistema educativo inclusivo, a Libras é ofertada para os surdos e parece que isso por si só já inclui o aluno no processo ensino aprendizagem. Convergindo neste pensamento, a autora Costa (2014) percebe que

As práticas de educação inclusiva, para as pessoas surdas ainda são frágeis e consideram-se partes das determinações legais, como, por exemplo, ofertar o profissional intérprete de Libras, entendendo que as especificidades da educação dos surdos se fndam nesta ação. Ou, ainda, acreditam que seja possível ofertar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da linguagem das crianças surdas por meio do acesso ao instrutor de Libras na sala de aula. (COSTA, 2014, p. 119-120).

De modo geral, a prática escolar na proposta inclusiva se baseia na presença de surdos na escola, mas não há alteração linguística na instrução (a Libras é um apoio ou instrumento de ensino e não uma língua de instrução), quando muito temos a presença de intérpretes, não há adequação das propostas curriculares e o modelo de ensino ofertado é para a parcela majoritária - ouvinte (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016).

A autora Costa (2014) pontua que apesar da importância de profissionais intérpretes na vida educacional de uma criança surda, isto por si só não garante o desenvolvimento da linguagem desta criança. Neste sentido, Martins (2017, p. 41) defende que

A escola inclusiva precisa se servir de uma proposta pedagógica que comprometa toda a equipe educacional a fim de promover mudanças e o desenvolvimento de seus alunos, e a formação de seus professores. O ideal é que a escola inclusiva seja um espaço educativo que proporcione convivências sociais e a aquisição do saber da construção do conhecimento.

Contudo, o que presenciamos na escola inclusiva é o apagamento das subjetividades e diferenças das crianças surdas ao igualar o processo ensino aprendizagem delas ao das crianças ouvintes. Neste aspecto, Conceição e Martins (2016, p. 72) contribuem para a discussão quando afirmam que “[...] os processos de exclusões linguística se fazem presentes na atualidade, na medida em que a escola não prioriza, ou não oferece centralidade na língua de sinais”.

Costa (2014) é muito assertiva quando afirma que não raro, ações excludentes são encontradas em contexto que se autoafirmam inclusivos. Almeida e Martins (2019, p. 714) pontuam que infelizmente, na prática da proposta inclusiva o estudante surdo

[...] muitas vezes não tem amigos e quando tem a *sorte* de ser acompanhado por um intérprete, é só com ele que consegue realizar trocas. Imagina frequentar um espaço diariamente onde não se possa conversar, bater papo, fazer amigos.... Isso, muitas



vezes, ocorre em nossas escolas brasileiras que se dizem inclusivas e para todos: uma exclusão cotidiana linguisticamente para os surdos.

Considerando que um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), tem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um de seus princípios basilares, convém refletirmos sobre as oportunidades que as crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental estão recebendo, sendo que a educação escolar está desconectada de suas reais necessidades educacionais. Deveras a igualdade de condições não está sendo cumprida.

Para a comunidade surda, receber uma educação que desvaloriza principalmente a língua e a cultura é não reconhecer as diferenças [...] As questões levantadas por eles (os surdos) vão além da escolha entre receber uma educação escolar nas escolas de surdos ou nas escolas de ouvintes. Reivindica-se o espaço da língua, da cultura e um lugar onde possam exercer a cidadania democrática (COSTA, 2014, p. 183).

Historicamente, a comunidade surda vem lutando em busca de reconhecimento linguístico e cultural, combatendo anos de exclusão, nos quais foram tratados como incapazes e por isso seu processo educativo era voltado para a sua reabilitação e aceitação pela sociedade (COSTA, 2014).

Apesar de o intuito ser assegurar o direito à educação para todos através da implementação de políticas públicas de educação sustentadas pela ideia de igualdade, na prática vivenciamos ações desiguais, ou seja, as crianças surdas não acessam plenamente as oportunidades à plena educação. Deveras, “[...] os surdos querem políticas públicas educacionais embasadas no seu universo cultural e simbólico” (COSTA, 2014, p. 213).

O Poder Público desconhece as especificidades inerentes à educação dos surdos. Se faz necessário analisar quais são as reais condições educacionais destes sujeitos nas escolas comuns. Vários são os pesquisadores que apontam para as irregularidades e resultados insatisfatórios da inclusão dos surdos. Não há como negar que qualquer aprendizagem requer o acesso à linguagem (COSTA, 2014, p. 215).

Almeida e Martins (2019) contribuem nesta discussão fazendo uma analogia interessante entre o que realizamos hoje na educação de surdos e o que ocorreu no Congresso de Milão.

A inclusão dos surdos e as decisões sobre o melhor tipo de educação que lhes deve ser ofertado, sem a participação efetiva da comunidade surda, podem ser consideradas, alegoricamente, como uma réplica nos dias atuais do Congresso de Milão de 1880. Naquela ocasião, foi discutida a educação que os surdos deveriam receber, sem contar com a opinião deles (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 702).

Maquieira (2018, p. 27) relata acerca das importantes conquistas no ensino dos surdos, mas alerta que estas conquistas devem estar vinculadas a uma oferta de ensino que envolva “[...] a criação de ambientes linguísticos integradores das línguas envolvidas neste tipo de currículo”, caso contrário, a aprendizagem das línguas envolvidas não será garantida e por consequência, à educação de surdos será prejudicada. Sobre a proposta da educação inclusiva, Peixoto (2015, p. 43) expõe que nela o objetivo é

[...] homogeneizar os grupos, minimizar as diferenças entre as crianças para viabilizar esse empreendimento, para tornar eficiente e satisfatória, para todos, a proposta (já) oferecida às crianças ditas normais. Faz isso através de mecanismos sutis, como por exemplo, limitando a quantidade de alunos por deficiência em uma sala.

Neste ínterim, percebemos que para a efetivação da proposta bilíngue, várias mudanças são imprescindíveis, incluindo o currículo, por isso

[...], é necessária uma reorganização profunda da arquitetura escolar, atingindo o currículo, a relação entre os profissionais surdos e ouvintes, a relação entre as línguas, a apresentação da língua de sinais como 1ª língua (portanto, língua de instrução, utilizada nas avaliações, nas reuniões, nas produções culturais etc). Tamanha reorganização poderia não se efetivar nas escolas regulares, onde o único profissional surdo costuma ser o instrutor do contraturno (se houver), onde a maioria da comunidade escolar não domina a língua de sinais, e onde a surdez não é identificada a uma cultura específica (PEIXOTO, 2015, p. 41-42).

Outro aspecto destacado pela autora Stumpf (2008, p. 432) é que “A escola com inclusão não espera o tempo dos alunos surdos, também não pode omitir ou repetir conteúdos para eles”. Nas citações de Stumpf (2008) e Peixoto (2015), percebemos nítidas convergências quando as autoras defendem a necessidade de mudanças basilares e aprofundadas, tangenciando inclusive a reorganização do currículo diante de uma perspectiva visual, proporcionando acessibilidade aos alunos surdos.

Deveras, a educação escolar ofertada nas escolas inclusivas às crianças surdas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, não condiz com as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que são a elas inerentes, indo de encontro ao princípio de dignidade e respeito à diversidade que são pertencentes aos fundamentos de uma educação inclusiva.

Moret, Rossarolla e Mendonça (2017, p. 1798) destacam a importância do professor na adaptação do aluno na escola, possibilitando a ele acessibilidade e construindo “[...] um

plano de aula que se comprometa em mudar a realidade, e respeite a aprendizagem nos diferentes ritmos e a diversidade de cada um”. Contudo, é sabido que

[...] poucos professores sabem a língua de sinais, e muitas vezes falta o profissional tradutor intérprete de LIBRAS para facilitar essa comunicação. O aluno surdo, muitas vezes, precisa tentar fazer leitura labial, mas perde uma grande parte das informações dadas, uma vez que não domina a língua portuguesa, e também pela velocidade na fala, ou até mesmo quando o professor fala de costas para a turma (MORET; ROSSAROLLA; MENDONÇA, 2017, p. 1.798).

É certo que a aprendizagem da Libras não ocorre de modo natural e o acesso a linguagem tem várias lacunas que favorecem vários prejuízos ao longo da trajetória escolar das crianças surdas. E por isso, a comunidade surda está insatisfeita com as políticas públicas de educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental (COSTA, 2014). Em suma, no que se refere a educação, a comunidade surda deseja o mesmo que os ouvintes

- A) Acesso à educação escolar em um ambiente onde podem compartilhar, com seus pares, a mesma língua;
- B) Professores que ensinam as diversas disciplinas, utilizando a língua portuguesa como língua de instrução;
- C) Práticas pedagógicas condizentes com a realidade educacional que lhes cabem;
- D) Avaliações educacionais realizadas na língua materna, ou seja, em português;
- E) Vivências sociais, lúdicas e culturais manifestadas pela linguagem oral e outros artefatos culturais inerentes à sua identidade enquanto sujeito ouvinte;
- F) Professores que ensinam a língua estrangeira (2ª língua) com proficiência nas duas línguas envolvidas no processo educacional;
- G) Acesso aos mais diversos filmes, documentários, entre outros, que estão disponíveis na língua portuguesa na modalidade oral ou escrita. E, quando aparecem materiais em outras línguas, também terão acesso às traduções (COSTA, 2014, p. 332).

Martins (2016, p. 720) alerta que mesmo após tantas conquistas no âmbito educacional, “[...] a surdez ainda é prescrita, classificada e, [...] nomeada na educação pela inscrição, ou lógica, patológica”. Desta forma, infelizmente a inclusão opera promovendo a exclusão, pois ao sujeito surdo é ofertado o ensino em uma língua a ele inacessível (MARTINS, 2016).

Neste sentido, Martins (2016, p. 721) parece encontrar um ponto de equilíbrio e vai além da dualidade escola bilíngue *versus* escola inclusiva, quando propõe que “[...] a escola pode ser inclusiva se oferecer espaço de aprendizagem e construção na diferença, por meio da visualidade que a língua de sinais marca no corpo surdo”. A autora acredita que pode promover dentro da escola que já temos um ensino diferente, reformulado e cita a experiência em alguns

municípios do estado de São Paulo que baseados em autoras como Lacerda e Santos, propõe “[...] produzir dentro da escola comum inclusiva espaço de entrada e permanência de surdos” (MARTINS, 2016, p. 721).

Nesta proposta, a escola é transformada em aspectos basilares que perpassam a contratação de professores e as salas língua de instrução Libras.

Salas nas quais os docentes lecionam diretamente em Libras, e, portanto, não há mediação de intérpretes. São salas abertas a qualquer aluno desde que entenda que o ensino será permeado exclusivamente pela Libras, e o português ensinado como segunda língua. Esta proposta, de salas língua de instrução Libras, nos projetos observados, tem sido sugerida na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, pois a atividade tradutória ainda é algo muito complexo para as crianças (MARTINS, 2016, p. 722).

Nas salas língua de instrução Libras, “[...] os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório, com intérprete de língua de sinais, nem em codocência” (MARTINS, 2016, p. 724). Diante da proposta deste novo cenário, o desafio é

[...] pensar uma escola, que por ser inclusiva possa funcionar por práticas estruturadas para pessoas surdas também. Com organizações e propostas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos alunos surdos. Uma nova escola capaz de apresentar alternativas e estruturas organizacionais que atendam às necessidades linguísticas e culturais de alunos surdos. Portanto, as classes de surdos, ou as salas língua de instrução Libras, não devem ser vistas como uma escola de surdos dentro da escola inclusiva; mas sim, como uma estratégia que surge no interior de uma escola inclusiva que se propõe bilíngue para surdos e que não teme alçar o novo, lugares outros e modos outros de ensino. Nada é fácil e mudança de paradigma exige mudança subjetiva, novas interiorizações e outras verdades firmadas (MARTINS, 2016, p. 725).

Almeida e Martins (2019, p. 713) defendem estas salas como espaços diferentes “[...] carregados de linhas de fuga, resistências e criação. [...] Uma educação que considera a diferença e a valoriza, sem preocupar-se com os rótulos de ilha, de gueto, de modelo que segrega – pois ela potencializa a aparição e a escuta dos surdos [...]” e com essa proposta a diferença surda é valorizada e as singularidades dos surdos respeitadas. Desta forma, entendemos que “[...] a organização do sistema escolar, numa perspectiva bilíngue, ainda não atende as necessidades linguísticas dos surdos” (MESQUITA, 2018, p. 266).

Almeida e Martins (2019) destacam a heterotopia como prática não hegemônica, ou seja, prática na qual o outro, o novo, a produção criativa e inventiva é muito bem recebida. Neste sentido, as autoras compreendem como os conceitos de resistência e diferença dialogam com a educação de surdos. “As filosofias da diferença são produzidas a partir de vários autores

que abordam como eixo central de suas discussões a necessidade de livrar-se de conceitos universais e modos unívocos de ver o mundo, os sujeitos e as práticas sociais” (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 697). Neste sentido, as autoras sugerem que

[...] no processo educativo como importante na construção dos sujeitos<sup>4</sup> entendendo-o como um meio de cuidado de si ou refação de si mesmo, como um espaço de reconstrução e ressignificações. O professor pode exercer nas micro-relações diárias, ações que burlam a formatação e caminham no desejo do aluno. Em muitas salas de aulas, no interior do espaço escolar, ações menores e criativas ensaiam uma educação singular para além da perspectiva normativa, direcionando-a ao desejo dos alunos, que pode ser outro, para além do prescrito pelo programa/currículo (ALMEIDA; MARTINS, 2019, p. 699).

Diante do discutido nesta sessão sobre a categoria 3 – Interação Linguística na sala de aula e no espaço educacional, concordamos com Peixoto (2015) que entende que “[...] o Bilinguismo defendido pela comunidade surda e teorizado por inúmeros pesquisadores [...] não é o mesmo Bilinguismo apresentado nos discursos sobre a inclusão vivamente presentes em grande parte das políticas educacionais brasileiras” (PEIXOTO, 2015, p. 44) e que as salas língua de instrução Libras surgem como um ponto de equilíbrio sendo possível conciliar o espaço da proposta inclusiva com a proposta de educação bilíngue.

Ressaltamos que apesar de inicialmente o *corpus* desta pesquisa ser composto por 4 (quatro) dissertações, 1 (uma) tese e 8 (oito) artigos e periódicos, ao finalizarmos as discussões acerca desta seção, percebemos que alguns deles não foram citados nas discussões deste tópico, como é o caso das pesquisas de Silvério (2014), Calixto e Ribeiro (2016) e Moret e Rodrigues (2019). Como já percebido na leitura anterior, as contribuições da pesquisa de Calixto e Ribeiro (2016) se aproximaram melhor na construção da seção 4.1 intitulada Atuais legislações na educação de surdos. Já a pesquisa de Silvério (2014) melhor se enquadrou nas discussões realizadas e apresentadas no próximo tópico e a pesquisa de Moret e Rodrigues (2019) não adensou nossas discussões e reflexões no que tange a análise dos dados nesta seção, porém foi citada nos tópicos 3.2 com o tema Abordagens Filosóficas e Pedagógicas na educação de pessoas surdas: Comunicação Total e na seção 3.3 intitulada: Abordagens Filosóficas e Pedagógicas na educação de pessoas surdas: Bilinguismo.

Desta forma, finalizamos a análise documental e bibliograficamente, no *corpus* selecionado para esta pesquisa, acerca dos pontos e contrapontos da educação bilíngue utilizando três categorias: Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural;

Educação Bilíngue de Crianças Surdas e Interação Linguística na Sala de Aula e no espaço Educacional. Na próxima seção, apresentaremos nossas reflexões acerca da importância de uma pedagogia bilíngue na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### 5.4 POR UMA PEDAGOGIA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, o objetivo é compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos. Com este intuito, reuniremos dentre o *corpus* de nossa pesquisa, os autores que dissertam acerca da pedagogia bilíngue na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental a fim de adensar nossas reflexões acerca desta temática.

Destacamos que nesta temática, as pesquisas de Costa (2014), Silvério (2014), Peixoto (2015), Martins (2016), Conceição e Calixto (2016), Conceição e Martins (2016), Moret, Rossarolla e Mendonça (2017) e Mesquita (2018) se destacam ao dialogar a temática, propiciando reflexões interessantes que teceremos a seguir.

Conceição e Calixto (2016, p. 75) defendem que “[...] nos anos iniciais não é adequado o ensino mediado pela atuação de intérpretes educacionais e sim por meio de professores bilíngues em salas com instrução pela Libras”. Haja vista que adotam a Libras como articuladora de todo processo educacional utilizando uma metodologia de ensino diferenciada (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016).

Um aspecto interessante defendido por Costa (2014, p. 232) é que

[...] a educação bilíngue não se limita na oferta das duas línguas em um mesmo espaço educacional, pois [...] a língua de sinais não se reduz em um tipo de recurso pedagógico favorável para dar acesso ao ensino dos demais conteúdos escolares.

Tal pressuposto vai de encontro a proposta inclusiva, na qual a língua de sinais, a Libras exerce a função de língua de apoio, dando destaque a língua majoritária - a Língua Portuguesa. Apesar da presença da Libras no contexto escolar, é fato que o acesso aos conteúdos ocorre na Língua Portuguesa. Desta forma entendemos que mesmo na proposta inclusiva, o estudante surdo é excluído (SILVÉRIO, 2014).

[...] o desejo da comunidade surda de ser respeitada e de ter acesso a uma educação que privilegie sua língua extrapola o campo linguístico e parte, também, para o campo político. A militância acontece no sentido de que a comunidade surda tem se auto-afirmado como uma minoria linguística, como um grupo social caracterizado pela diferença, no sentido cultural (SILVÉRIO, 2014, p. 55).

Silvério (2014) embasada em vários pesquisadores, defende que a educação que propicia desenvolvimento cognitivo efetivo aos alunos surdos é a educação bilíngue aditiva. Nela, a Libras ocupa lugar de prestígio na comunicação entre toda a comunidade escolar além de ser a língua de instrução em todo o processo de ensino.

Além disso, a possibilidade de liberdade das múltiplas culturas é bem interessante na educação bilíngue aditiva. No caso do processo educativo dos alunos surdos, precisamos destacar que “[...] sua cultura é representada por suas características próprias à sua identidade visual. Os surdos possuem uma forma bem específica de organizar o pensamento e a linguagem, com base visual [...]” (SILVÉRIO, 2014, p. 56).

Contudo, privilegiar a Libras no contexto escolar envolve vários aspectos desafiadores. Um deles está relacionado a reorganização do currículo diante de uma perspectiva visual, proporcionando acessibilidade aos alunos surdos. A presença de atores surdos sinalizadores na escola é outro desafio importantíssimo para as relações de interação social entre a criança surda e o adulto usuário da Libras, pois tais relações favorecem ricas trocas de experiências culturais.

Martins (2016, p. 726) contribui nessa reflexão quando afirma que

Uma ética outra, uma escola em que os surdos possam se inscrever e, assim, escrever sua história conosco, sem ser uma imposição do que essa história escrita de antemão deve ser, é certamente um espaço em que a língua de sinais e as práticas culturais surdas se fazem presentes.

Silvério (2014, p. 54) aprofunda a discussão quando afirma que a participação total do surdo e sua realidade sociocultural devem estar embasadas no Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição de ensino e defende que “[...] o simples fato de a LS estar presente no ambiente escolar não é suficiente para que a educação seja bilíngue: é preciso dar lugar de destaque a essa língua, tornando-a como língua de instrução [...]”.

Deveras, na educação bilíngue, a língua e a cultura são fatores ativos, ou seja, assumem papel de destaque no processo ensino-aprendizagem. A educação bilíngue envolve o uso de duas línguas, de duas culturas, mas vai além disso quando favorece o protagonismo e a

representatividade do Surdo (SILVÉRIO, 2014). “[...] Essa educação, destinada aos surdos, possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades educacionais, linguísticas, intelectuais, emocionais, sociais, culturais, afetivas, entre outras” (SILVÉRIO, 2014, p. 54-55).

Silvério (2014) defende que “[...] para que uma escola seja considerada, de fato, bilíngue, é preciso que todos os envolvidos consigam transitar, pelo menos minimamente, entre as línguas em questão, e que todos os espaços sejam bilíngues” (SILVÉRIO, 2014, p. 82). Diante disso, percebemos a necessidade da criação e consolidação da proposta educacional.

Conceição e Martins (2016, p. 74) narram acerca da proposta escolas-polo defendendo que nelas os surdos são colocados como “[...] protagonistas do processo e não coadjuvante atrelado a um modelo normalizador”.

São denominadas escolas-polo aquelas que congregam um número significativo de estudantes surdos para a troca linguística e o fortalecimento identitário; e ainda que atenda uma proposta educacional bilíngue, baseado primeiramente no aprendizado da Libras e posteriormente na Língua Portuguesa (LP) em sua modalidade escrita (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016, p. 74).

Dentro da escola-polo temos as “salas de uso da língua de sinais como língua de relações pedagógicas” (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016, p. 76) que atuam na construção do conhecimento de mundo e escolar por meio da Libras, sem a presença de intérprete, viabilizando o contato surdo-ouvinte, mas priorizando o contato surdo-surdo. “São salas no turno que a criança estuda, tendo como foco o ensino do conteúdo escolar pela Libras” (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016, p. 77).

Destarte, com o bilinguismo, a Língua de Sinais é priorizada como L1 e a partir dela as possibilidades dos surdos são reforçadas em detrimento das limitações deles (MORET; ROSSAROLLA; MENDONÇA, 2017). Neste sentido, Mesquita (2018, p. 271) entende que

[...] a educação bilíngue é um desafio, mas deve estar a cargo de uma política nacional centrada nos aspectos que definem as especificidades linguísticas, culturais, políticas e sociais da comunidade surda. Embora essa proposta já se constitua como política educacional, é necessário que seja discutida profundamente nos campos científico, político e social, redimensionando caminhos efetivamente eficazes. É necessário ainda que ela não seja apenas um desafio para professores e alunos, mas um desafio da política educacional nacional, considerando, portanto, as especificidades do ensino e da aprendizagem da pessoa surda.

Diante de todo esse contexto, Peixoto (2015) traz à tona uma discussão bastante interessante quando explana acerca da importância da Pedagogia Visual/Pedagogia Surda e suas contribuições, entre elas: protagonismo do Surdo e de sua língua, surdez atrelada ao campo



linguístico e não a deficiência, os valores e tradições do Povo Surdo. Na Pedagogia Visual/Pedagogia Surda, a língua e a cultura surda são entendidas como originárias na visualidade do sujeito surdo e por isso convertidas em estratégias didáticas. Sendo assim, “[...] a visualidade, como ação metodológica, relaciona-se a estratégias que busquem nos recursos das línguas de sinais elementos explicativos” (PEIXOTO, 2015, p. 227). A centralidade da língua de sinais vai além da língua de instrução e veiculação do contexto, isso “[...] por que seus componentes [...] tornam-se recursos didáticos” (PEIXOTO, 2015, p. 48).

Desta forma entendemos que a Pedagogia Visual/Pedagogia Surda pode ser considerada uma nova leitura do Bilinguismo com implicações metodológicas e curriculares na educação de surdos. Concordamos com Peixoto (2015, p. 50) quando afirma que

[...] falar sobre qualquer coisa no âmbito da História, da Geografia, da Ciência ou mesmo do Português, ainda que em níveis de séries iniciais, sem uma língua comum, é impossível, já que, como todo o resto da linguagem, tais conteúdos são conceitos e generalizações só possíveis de alcançar através de uma língua.

Sendo assim, ao receber um aluno surdo, a escola deve impreterivelmente mudar e assumir a educação bilíngue, propiciando a este aluno um “[...] espaço para formação e crescimento intelectual, cultural e linguístico” (PEIXOTO, 2015, p. 257). Outro aspecto bem destacado por Peixoto (2015) é que em uma mesma escola podem coexistir diferentes representações sobre a surdez e por isto a complexidade envolvida em classificar as escolas como bilíngues ou não. Lembrando que a escola ser classificada como bilíngue nada tem a ver com a superação de velhos problemas escolares que permanecem até hoje.

Ressaltamos aqui que apesar dos vários aspectos vantajosos da Educação Bilíngue, os contrapontos dela estão nas suas próprias contradições. Uma delas se refere aos diferentes tipos de organização (escola bilíngue, classe bilíngue, escolas comuns e AEE) e os desafios de implementá-la sempre visando atender as particularidades específicas de uma parcela minoritária.

Portanto, a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental clama urgentemente por uma pedagogia bilíngue, pedagogia esta que prioriza a Língua de Sinais como L1 e que vai muito além de envolver o uso de duas línguas e de duas culturas, pedagogia esta que favorece o protagonismo e a representatividade do Surdo

Desta forma, finalizamos esta sessão na qual analisamos documental e bibliograficamente, no *corpus* selecionado para esta pesquisa, os pontos e contrapontos da

educação bilíngue bem como compreendemos o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos. Para esta análise, utilizamos três categorias sendo estas: Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural; Educação Bilíngue de Crianças Surdas e Interação Linguística na Sala de Aula e no espaço Educacional. Finalizando esta pesquisa, na sequência apresentamos as nossas considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa com o tema delimitado *Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar: Uma revisão bibliográfica e documental* teve como objetivo geral analisar nos documentos oficiais e na literatura acadêmica a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar, no recorte temporal de 2002 a 2021. Com este objetivo, decidimos que o percurso metodológico desta pesquisa seria estruturado articulando os métodos Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e Análise de Conteúdo (MORAES, 2003; BARDIN, 2011). Desta forma, o percurso metodológico permitiu a construção do *corpus* de nossa pesquisa - 4 (quatro) dissertações, 1 (uma) tese e 8 (oito) artigos e periódicos. Ressaltamos que a ausência de número significativo de pesquisas que discutam de forma direta e explícita a nossa temática frente ao recorte temporal delimitado nas bases de dados nos surpreendeu.

Haja vista o objetivo geral, elencamos três objetivos específicos. Primeiramente, objetivamos descrever através dos documentos oficiais e literatura acadêmica os aspectos históricos, políticos e marcos legais diferenciando as abordagens filosóficas e pedagógicas na educação de pessoas surdas. Acreditamos que este objetivo foi alcançado, pois conseguimos traçar uma linha do tempo desde a fundação do Instituto Nacional da Educação de Surdos no Brasil em 1857, referencial importantíssimo para a educação de surdos, até 2021, destacando atores sociais relevantes neste processo.

Percorrer os aspectos históricos, políticos e marcos legais da educação de surdos no Brasil através da literatura foi um momento de resgate, pois entendemos ser necessário conhecer e compreender as raízes e origens deste processo, pois para avançarmos precisamos conhecer como tudo começou. De fato, sem saber de onde partimos, não podemos definir com precisão onde queremos chegar.

Destacamos que a literatura fornece uma gama de informações pertinentes, mas geralmente de forma bastante sucinta. Por este viés percebemos que as filosofias Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo perpassaram a educação de surdos em períodos diferentes, mas que nenhuma deixou de existir para que a outra fosse aplicada e que a dualidade oralização x Língua de Sinais existe até hoje. A grande discussão e polêmica sobre educação de surdos

sempre foi e continua sendo como ele deveria ser ensinado envolvendo a dualidade oralidade versus língua de sinais.

A emissão de juízo de valor, julgando isso ou aquilo como certo ou errado é inerente a natureza humana. Porém, a reflexão deve ser crítica o suficiente para ir além de apontar o ‘erro’, ou o que não deu certo, mas pensar no porquê não deu certo e o que podemos fazer atualmente para transformar de forma significativa, para que os erros não se repitam e não continuemos em ciclos viciosos sem avançarmos de forma efetiva. Precisamos entender que não se trata de condenar o passado, mas de aprender com ele.

Analisar documental e bibliograficamente os pontos e contrapontos da educação bilíngue e compreender o fenômeno do Bilinguismo na educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental na luta por processos educativos inclusivos também foram objetivos traçados para esta pesquisa. A fim de contemplar estes objetivos, realizamos uma análise detalhada e uma discussão mais aprofundada do *corpus* apreendido nesta pesquisa. Construído através da articulação do método Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) com a técnica de Análise de Conteúdo (MORAES, 2003; BARDIN, 2011) norteado por três categorias designadas, sendo elas: Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural; Educação Bilíngue de Crianças Surdas e Interação Linguística na Sala de Aula e no espaço Educacional.

Ao analisarmos a primeira categoria - Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural, notamos sua incidência na proposta de educação bilíngue, enquanto que na proposta de educação inclusiva não é viabilizada. A segunda categoria analisada - Educação Bilíngue de Crianças Surdas nos possibilitou compreendermos que a educação bilíngue de surdos evoca obrigatoriamente aspectos linguísticos, culturais e sociais e que apesar de inicialmente todas as pesquisas analisadas indicarem foco na educação bilíngue de crianças surdas, após a análise detalhada foi bastante notável a escassez de reflexões mais aprofundadas acerca da temática. Por fim, na terceira categoria analisada - Interação Linguística na Sala de Aula e no espaço Educacional, inferimos que a proposta inclusiva para às crianças surdas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental não condiz com as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que são a elas inerentes, indo de encontro ao princípio de dignidade e respeito à diversidade que são pertencentes aos fundamentos de uma educação inclusiva.

A análise destas 3 (três) categorias evidenciaram que a Constituição Identitária da Surdez no Contexto Social e Cultural não é viabilizada na proposta de educação inclusiva e que as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas das crianças surdas também não são contempladas. Sendo assim, destacamos que a hipótese levantada no início desta pesquisa, de que a educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre de diferentes formas conforme o contexto educacional estudado, seja na inclusão escolar ou no Bilinguismo, se mostrou veraz. Desta forma, percebemos divergências significativas e essenciais entre o Bilinguismo defendido pela comunidade surda e o entendimento dos pesquisadores da área e o Bilinguismo praticado efetivamente na educação de surdos (PEIXOTO, 2015) e que as salas língua de instrução Libras surgem como um ponto de equilíbrio sendo possível conciliar o espaço da proposta inclusiva com a proposta de educação bilíngue.

As referências analisadas nesta pesquisa demonstram que a educação de surdos no Brasil é um cenário com muitos atores, um trabalho de muitas mãos, uma obra de muitos autores e não finda em nenhum momento. O processo de leituras e reflexões sobre a *Educação de Crianças Surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Contexto Bilíngue e na Inclusão Escolar: Uma revisão bibliográfica e documental* nos possibilita o exercício de um olhar atento e senso crítico para percebermos as mudanças sutis, mas extremamente significativas que se impõem ao contexto educacional dos surdos.

Esta pesquisa pretende contribuir na educação de crianças surdas, refletindo criticamente sobre o processo educativo delas nos anos iniciais do ensino fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar. Entendemos como necessária uma mudança de paradigma no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos. Pretendemos também contribuir academicamente com futuras pesquisas e com estudos científicos da área da educação inclusiva e da educação especial, com novos conhecimentos sobre o tema auxiliando outras pessoas a encontrar informações que necessitam sobre o assunto.

Haja vista que a educação é um direito de todos e este processo demanda igualdade, equidade, que façamos valer o atendimento às necessidades do estudante surdo em seu processo educacional para que este acesse de forma justa seus direitos. Nós, enquanto educadores precisamos ter o olhar e senso crítico para lutar e resistir a tudo que for contrário ao ideal de educação de surdos que almejamos.

É fato que ainda há muita coisa por fazer, muitas conquistas e realizações são aguardadas pela comunidade surda e por isso, ainda é necessária muita luta para fortalecer a primeira língua dos surdos e os seus direitos linguísticos. Não tivemos em nenhum momento a pretensão de esgotar esse assunto, mas sim de revelar a complexidade de um tema historicamente pouco discutido, mais recentemente evidenciado, tornando assim possível uma reflexão crítica acerca desta temática.

Desta forma, concluímos nossas interpretações e reflexões acerca do *corpus* de nossa pesquisa, com a possibilidade de ainda muitos desdobramentos, principalmente sobre a importância do diálogo entre as pesquisas acadêmicas e as práticas reais existentes nos contextos escolares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlia Caroline de Araújo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Heterotopia pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, 2019, v.21, n. 3, p. 695-717. Disponível em: Vista do Heterotopia pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação (unicamp.br). Acesso em: 11 jun. 2022.

ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, n. I, p. 1-15, Jul 2009.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; DOUETTES, Brenno B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Orgs.) **Educação de surdos em debate**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2004.

BÄR, Eliana Cristina; RODRIGUES, Cássia Sígolo; SOUZA, Regina Maria. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Campinas, 2018, ano 10, v. 10. Disponível em: Acesso em: 25 jun 2022.

BÄR, Eliana Cristina. **Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português): aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos e as apropriações das bases teórico-conceituais da pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, 2019.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORBA, Lucas. Governo Federal extingue vagas para intérpretes de LIBRAS e Comunidade Surda divulga Nota de Repúdio. **Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência**, São Paulo, 14 de jan. de 2020. Disponível em: [www.camarainclusao.com.br/sem-categoria/governo-federal-extingue-vagas-para-interpretes-de-libras-e-comunidade-surda-divulga-nota-de-repudio/](http://www.camarainclusao.com.br/sem-categoria/governo-federal-extingue-vagas-para-interpretes-de-libras-e-comunidade-surda-divulga-nota-de-repudio/). Acesso em: 14 mar. 2022.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández.

BARROS, Eudenia Magalhães. Uma Breve Contextualização da Trajetória do Indivíduo Surdo na Humanidade. **O Mundo do Silêncio**. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/educacao/60>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.331**. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados ([camara.leg.br](http://camara.leg.br)). Brasília: Imprensa Oficial, 1854. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 42.728**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 10.048**. Lei que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras com deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 10.098**. Lei de difusão e reconhecimento da língua de sinais. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Promulga%20a%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Interamericana%20para,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%Aancia](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Promulga%20a%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Interamericana%20para,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%Aancia). Acesso em: 2 nov. 2022.



BRASIL. **Lei 10.436**. Lei de difusão e reconhecimento da língua de sinais. Brasília, 2002. 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: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.626**. Regulamentação da lei nº 10.436, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Convenção%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiência%2C%20adotada,e%20para%20seu%20público%20destinatário](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Convenção%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiência%2C%20adotada,e%20para%20seu%20público%20destinatário). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

Brasil. **Decreto 7.387, de 09 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm). Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7106&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7106&Itemid=). Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 12.319**. Lei de Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua

Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. 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: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto 10.185**, Brasília, 2019. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto 11.370 de 01 de janeiro de 2023**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha de oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 2013.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. A educação de surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos. **Periferia Educação Cultura e Comunicação**, 2016, v.8, p. 45-65. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27913>. Acesso em: 15 set. 2021

CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. **Carta aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística**. (8 jun. 2012). Disponível em CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf (unirio.br) Acesso em: 14 abr. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, p.99-116, 2000. Disponível em: [art-6-6.pdf \(abpee.net\)](http://art-6-6.pdf(abpee.net)). Acesso em: 15 abr. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo: EDUSP, 2006.

CENTOFANTI, Rogério. **Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria**. Psicologia da Educação, 2006, p. 31-52. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/download/43305/28783/0>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CICCONE, Maria Marta Costa *et al.*. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição em pedagogia: desafios atuais. **Periferia Educação Cultura e Comunicação**, 2016, v.8, p. 66-91. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27444>. Acesso em: 14 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulalia. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos nos domínios da linguagem. In: FERNANDES, Eulalia (Org.) **Surdez e bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas Públicas na Educação dos Surdos: O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...** 2014. 366 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

FENEIS. **Relatório Anual de 2003**. Impressão própria, 2003.

FENEIS. **A educação que nós, surdos, queremos**. 1999. Disponível em: Documento: A Educação que Nós Surdos Queremos by Grupo Feneis - Issuu. Acesso em: 18 abr. 2022.

FENEIS. Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. 2013. Disponível em: Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE – Blog Oficial da Feneis. Acesso em: 22 abr. 2022.

FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDO, Odete Agostinho. **Investigação sobre materiais manipuláveis e jogos de Matemática utilizados por professores no ensino de crianças surdas nos anos iniciais**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2015

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GRECA, Lizmari Crestiane Merlin. **Surdez e alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar**. 2015. 423 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 201.

INFANTE, Larissa. Vélz Rodriguez nomeia segundo mais votado para instituto de educação de surdos e gera protestos. **Época**. São Paulo. Janeiro, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/velez-rodriguez-nomeia-segundo-mais-votado-para-instituto-de-educacao-de-surdos-gera-protestos-23384126>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na Escola Regular: um Olhar do Egresso surdo**. In. QUADROS, R. M. de (org.). Estudos Surdos I, Arara Azul: Petrópolis, 2006, p. 38 – 75.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2016, v.41, p. 713-729. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661117>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARTINS, Carlos Eduardo Martins. **Aprendizagem de habilidades motoras gráficas nos anos iniciais do ensino fundamental: uma comparação entre alunos surdos e ouvintes**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos. **Língua Portuguesa para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre atividades em sala**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

MAZZOTTA, Marcos. J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2018, v.43, p. 255-273. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes; ROSSAROLLA, Juliana Negrello; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1792-1801, jul-set/2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8734>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 16 set. 2021.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes; RODRIGUES, João Guilherme. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado Oeste/Rondônia. **Holos**, Colorado do Oeste: 2019, v.2, p. 1-23 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5933>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia B; HARRISON, Kathryn M.R. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 01 mar. 2021.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues: Análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIETZAK, Julianne de Deus Corrêa. Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos. **Revista Maiêutica**, Indaial: 2017, v.5, n.1, p. 117-128. Disponível em: [https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED\\_EaD/article/view/1743/850](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1743/850). Acesso em: 31 jul. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique da Silva. Trajetórias escolares dos surdos: Entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 33, p. 1-8. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3339>. Acesso em: 16 set. 2021.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação dos surdos no Brasil**. v.01, 2.ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6WyKJSZvdJdanQ4aVN1WHBrdWM/view>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Schwarcz Ltda, 1989.

SASSAKI, Romeu Kazumo. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**. 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/>. Acesso em 05 fev. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e amp, 5. reim. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SILVA, Araújo Silvana. **Conhecendo um pouco a história dos surdos**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5393826-Conhecendo-um-pouco-da-historia-dos-surdos.html>. Acesso em: 06 out. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVÉRIO, Carla Couto de Paula. **Investigando uma proposta educacional biíngue (Libras/Português) em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora**. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1. [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª ed. v. 1 Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC. 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2016, v.41, p. 755-775. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087>. Acesso em: 14 set. 2021.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. DHNET. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.ufscar.br/linguasagem/edicao03/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia, mar. 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 12 ago. 2021.

UNICEF. **Declaração sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 ago. 2021.