



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Educação, direitos humanos e a inclusão escolar dos surdos

Julio Cesar Torres
Ana Maria Klein
Beatriz Melo Souza de Jesus

Como citar: TORRES, J. C.; KLEIN, A. M.; JESUS, B. M. S. Educação, direitos humanos e a inclusão escolar dos surdos. *In:* DIÓGENES, E. M. N.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Educação em Direitos Humanos: paz, democracia e justiça social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 207-224.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3.p207-224>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS

Julio Cesar Torres

Ana Maria Klein

Beatriz Melo Souza de Jesus

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) entende como direito de todo ser humano o desenvolvimento integral de suas potencialidades, objetivo que pode ser atingido pela educação. Compreende-se por todos a amplitude e a complexidade que caracterizam a espécie humana, portanto, a consideração, o respeito e a valorização da diversidade de modos de ser, pensar, viver, existir devem ser os pressupostos éticos centrais das práticas educativas. Partindo dessa premissa, o texto propõe uma reflexão sobre a educação como direito de todos e a garantia de uma educação inclusiva.

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3.p207-224>

Nesse contexto, igualdade, diferença e diversidades são temas essenciais que devem ser discutidos pela comunidade escolar visando a projetos e a ações inclusivas a fim de se superarem desigualdades e exclusões. No desenvolvimento deste trabalho, será focada a educação de surdos no Brasil recente. A discussão proposta pelos autores parte da Educação em Direitos Humanos e do direito de todos à educação.

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E ESCOLA

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um compromisso internacional datado do século XX, desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi proclamada pela ONU, e afirmou, em seu preâmbulo, a importância da educação para os Direitos Humanos. Essa importância foi reiterada em Viena, no ano de 1993, durante a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos. Nessa ocasião, criou-se internacionalmente a responsabilidade estatal em relação à educação formal, e das instituições sociais em relação à educação não formal, cabendo a cada país o desenvolvimento de ações nessa direção.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) aponta a educação e o ensino como caminhos para promoção dos direitos humanos:

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a presente “Declaração Universal dos Direitos do Homem” como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, não paginado).

Ao mesmo tempo, a educação é um direito humano, destacado no artigo 26 da mesma Declaração:

Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, não paginado).

Assim compreendida, a relação entre educação e Direitos Humanos não deixa dúvidas sobre o entendimento de que a educação é um direito de todos os seres humanos, e condição para que seus direitos sejam promovidos.

Quando nos referimos à educação de todos os seres humanos, temos que considerar que o ambiente escolar, compreendido como o espaço físico e, ainda, como o espaço para múltiplas relações entre os sujeitos e, destes, com o conhecimento, reúne diariamente meninas e meninos, jovens e adultos com diferentes culturas, valores, conhecimentos, interesses, desejos. Diferentes etnias, religiões, meios de comunicação e expressão, orientações sexuais, grupos etários, necessidades educacionais. Diversidades de modos de ser, pensar, viver, existir. Todos e todas compartilhando um mesmo espaço social. Temos, por regra, uma instituição social caracterizada pela inclusão e, conseqüentemente, pela diversidade que tal atuação implica.

No entanto, a inclusão social de fato, ou seja, a efetivação do direito de todos à educação em sua plenitude (desenvolvimento das potencialidades humanas, preparo para o trabalho e formação cidadã) ainda é um desafio para nossas escolas e docentes. O modelo escolar que vigorou até a primeira metade do século XX baseava-se na exclusão quando poucos conseguiam o privilégio de concluir seus estudos ou, até mesmo, a garantia do ingresso no processo de escolarização formal não estava assegurada para extratos sociais da população menos favorecidos. Ademais, a escassez

de vagas resultava num modelo de escola centrado no ensino, onde só os mais “inteligentes” tinham oportunidade de estudar, ou seja, aqueles que obtinham boas notas e que se adaptavam à instituição, correspondendo às suas exigências. Institucionalmente, essa “seleção” levou à formação de um corpo discente homogêneo, com rendimentos escolares semelhantes e expectativas convergentes. Socialmente, essa elitização resultou na distinção dos indivíduos pelo seu nível de escolarização, garantindo aos mais graduados um futuro promissor (ESTEVEES, 2004).

A busca pela homogeneidade, no passado recente, pode ser analisada a partir de uma concepção democrática que preconizava dar o mesmo a todos, o que, na escola, se traduziu nos mesmos conteúdos e métodos de ensino a todos estudantes, entendendo-se que todos pertenciam a um universo cultural comum: a Pátria (CASASSUS, 2007).

Essa homogeneidade manifestou-se e continua a se manifestar também na forma de se conceber os sujeitos que aprendem. A escola e as concepções educacionais predominantes em seu interior concebem alunos e alunas como uma categoria única, a dos alunos. Essa categoria genérica homogeneiza todos e ignora diferenças etárias, culturais, étnicas, biológicas, sociais, econômicas, de orientação de gênero, de vivências, de expectativas, de projetos de vida e, no caso dos alunos com surdez, não se reconhecem as diferenças de uma comunidade linguística que possui o direito expresso em lei de uso da língua de sinais como meio natural de expressão e de comunicação desses sujeitos.

Nessa perspectiva, não se respeita o direito do aluno surdo à instrução escolar por meio de sua língua, no caso brasileiro, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Sendo todos alunos, a escola trabalha de uma única maneira, com um mesmo currículo, ensinando a todos da mesma forma, avaliando da mesma maneira. Com isso, o processo ensino-aprendizagem obedece a um único ritmo, desconsiderando, além de todas as diversidades mencionadas, que os indivíduos não aprendem de uma única maneira. Dayrell (1996) entende que essa ação homogeneizadora da escola reduz os sujeitos a alunos, apreendidos, sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem, e não o processo.

Recentemente, passou-se a valorizar a diversidade que traz como princípio dar a cada um o que está de acordo com as suas características (CASASSUS, 2007, p. 48).

A universalização do ensino conduz à necessidade de considerarmos a diversidade na escola. A educação escolar concebida como direito, superando seu caráter elitista e igualando todos os cidadãos em relação às suas oportunidades, traz novos contingentes discentes para dentro das salas de aula. Com isso, o acesso à escola traz consigo a necessidade de os discentes conviverem não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, mas também com a diversidade social que caracteriza seus agentes: estudantes, professores e professoras, funcionários; enfim, de todos aqueles que participam do cotidiano escolar. A escola, sob esse ponto de vista, pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social e linguística (no caso, relação surdos e ouvintes), um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a promoção dos direitos humanos pode ser vivenciada por meio das relações cotidianas, num ambiente forjado em valores como tolerância, igualdade de oportunidades e equidade.

No entanto, não basta a reunião dessa diversidade em um mesmo espaço para que haja reconhecimento do outro, confronto, respeito, diálogo; essas atitudes carecem de uma organização escolar e de ações educativas comprometidas com tais finalidades, ou seja, seu potencial formativo para a educação em direitos humanos só se viabiliza mediante a intencionalidade institucional e docente. Há que se construir um ambiente favorável a tais intenções, e práticas pedagógicas convergentes com as mesmas.

A não consideração da diversidade discente e das diferenças entre os estudantes leva à desigualdade nas oportunidades educacionais. E, assim, a diferença, que é uma das características mais marcantes entre os seres humanos, torna-se desigualdade.

Da mesma forma, a valoração negativa das diferenças leva ao preconceito. Quando classificamos os estudantes (por exemplo, como “deficientes”, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, homossexuais

etc.), e atribuímos um juízo de valor a essa classificação, julgando que uns são melhores ou mais capazes que outros, estamos discriminando. Juízos de superioridade e de inferioridade levam ao preconceito.

Nesse contexto, marcado pela diversidade de sujeitos e de modos de existir, o grande desafio que enfrentamos é construir um ambiente escolar que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se pautem pelo respeito e pela solidariedade.

A necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade decorre também de relações que transcendem a dimensão local. Delors et al. (1999) refere-se à exigência de uma solidariedade em escala mundial, mediante a qual todos possam ultrapassar a tendência de se fecharem sobre si mesmos e se abrirem à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. Trata-se de uma tarefa da educação e, em especial, da escola em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre os indivíduos e grupos humanos, favorecendo a interação social.

Entendendo que a educação (seja ela formal, não formal e informal) é condição para o desenvolvimento humano e para a inserção social do indivíduo, reconhecendo que todos têm direito à educação, entendendo, ainda, que os direitos humanos só se realizam por meio da educação, devemos dedicar especial atenção às particularidades e necessidades educacionais dos estudantes. Elegemos a educação de surdos no Brasil recente para o debate no âmbito deste trabalho.

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No Brasil, a educação de surdos teve início em 1857, quando, sob o convite de D. Pedro II, e auxiliado por uma Comissão Inspectora comandada pelo Marquês de Abrantes, o professor surdo Hernest Huet veio da França para ao Brasil, e fundou a primeira escola de surdos no país, o então *Imperial Instituto de Surdos-Mudos*, no Rio de Janeiro. Tal convite se deu pelo fato de que, em 1855, Huet apresentou ao imperador um relatório

em que revelava sua intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil (LACERDA, 1999).

As disciplinas ministradas, de acordo com o currículo oficial do Instituto, eram Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil, entre outras, associadas à Linguagem Articulada, à Leitura Sobre os Lábios e à Doutrina Cristã. No tocante à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só era ensinada aos que tinham aptidão e poderiam vir a desenvolver a Linguagem Oral.

No Instituto, os alunos eram ensinados e utilizavam a Língua de Sinais. De acordo com Strobel (2008, p. 90):

Foi no Instituto que os iniciadores da educação de surdos de diversos estados buscaram a formação na área, e também lá que os ex-alunos surdos difundiram a mistura da LSF – língua de sinais francesa – com os sinais já usados pelo povo surdo brasileiro, originando a Língua Brasileira de Sinais, também chamada LIBRAS.

Assim, podemos notar a grande importância do Instituto para o reconhecimento da identidade dos surdos, que passaram a ter uma língua comum. Em 1957, o Instituto, cujo nome passou por diversas mudanças ao longo dos anos, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, denominação que perdura até hoje. Atualmente, o INES é o principal centro de referência em educação de surdos no Brasil. Vale ressaltar a substituição de “mudo” para “educação”, visto que, com os estudos mais avançados acerca da surdez, foi constatado que não são todos os surdos que são mudos, assim, o termo “surdo-mudo” é incorreto.

SURDEZ E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ABORDAGENS OU FILOSOFIAS EDUCACIONAIS

Comumente, as abordagens ou filosofias educacionais que discutem a educação de surdos partem de três concepções: o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*.

Em 1880, foi realizado o Congresso de Milão, conferência internacional de educadores de surdos, que instituiu que a melhor maneira de ensinar os surdos era por meio da língua oral; estes, porém, deveriam aprender a falar e a ouvir para serem alfabetizados. Dessa maneira, a língua de sinais passou a ser proibida. A luta dos surdos para que essa realidade fosse revogada perdurou décadas após essa conferência (LACERDA, 1999).

Como consequência direta do Congresso de Milão, o uso das línguas de sinais passou a ser proibido, ficando instituído, e plenamente difundido, que os surdos deveriam ser ensinados por meio do método do *Oralismo*, abordagem que prevalecerá por boa parte do século XX no mundo ocidental, ainda com forte influência tanto na formação quanto na prática dos profissionais que atuam com a surdez, sobretudo da área da saúde, e também dos profissionais da educação que atuam no ambiente escolar.

Essa negação do direito das pessoas surdas de se comunicarem e se expressarem por meio da sua língua natural traz consequências irreparáveis para o pleno desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a aprendizagem escolar. A negação do direito à escolarização dos surdos por meio da língua de sinais, historicamente marcada pela defesa intransigente do *Oralismo*, impõe a necessidade de denúncia da não garantia dos direitos humanos a essa parcela da população que se caracteriza por uma diferença linguística que deve ser valorizada e respeitada, impondo-se à cultura surda a linguagem e a hegemonia dos modos de ser e viver do mundo dos ouvintes.

A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (Vigotski, 2001). A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais. É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nestas pessoas. Assim, os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos

(Góes, 1996). Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer conseqüências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. (LACERDA, 2006, p. 165).

Porém, isso não fez com que os surdos deixassem de se comunicar por meio dos sinais em contextos extraescolares, ao contrário, as comunidades surdas no Brasil utilizavam a LIBRAS intensamente, o que fez com que esta se desenvolvesse significativamente. Ao longo de vários anos, os surdos e as instituições de apoio que se formaram lutavam para conseguirem o direito de utilização de sua língua.

Na década de 1960, William Stokoe, professor e chefe do departamento de inglês da Universidade de Gallaudet, publicou um artigo em que comprovava que a língua de sinais (ASL) era constituída das mesmas estruturas das línguas orais. A partir disso, surgiram diversas pesquisas na área da surdez, mudando-se, assim, a percepção que se tinha da língua de sinais e da educação de surdos (LACERDA, 1999; LIMA-SALLES, 2007; LACERDA; SANTOS, 2013).

Na década de 1970, chegou ao Brasil o método da *Comunicação Total*, após ser visto sendo utilizado por uma professora da Universidade Gallaudet. Já na década de 1980, começaram, no Brasil, as primeiras discussões acerca do *Bilinguismo*, a partir das pesquisas da Professora linguista Lucinda Ferreira Brito, conforme Brito (1995). Vale ressaltar, também, as pesquisas de Quadros e Karnopp (2004; 2005).

Ao largo do tempo, os surdos no Brasil recente alcançaram reconhecimento e algumas conquistas, como a de que seus professores necessitam de uma formação diferenciada, que os surdos têm direito à educação como todos os cidadãos, e assim ficou instituído que os surdos devem frequentar a escola regular, sob os princípios e as diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Também, foi instituído o tradutor-intérprete em sala de aula, respeitando-se, assim, a linguagem e a cultura surda.

Talvez, porém, a maior conquista dos surdos brasileiros tenha sido a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, além de estabelecer a adequação do sistema educacional às particularidades do aluno surdo, impondo-se, desse modo, a necessidade de uma formação inicial e continuada diferenciada de todos os envolvidos no contexto escolar.

O DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR PAUTADA NOS PRINCÍPIOS DO BILINGUISMO E NA ABORDAGEM SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ

Antes de nos atermos à discussão com maior rigor sobre as abordagens pedagógicas na educação de surdos, apresentamos uma breve concepção de língua e de cultura sob um ponto de vista linguístico. De acordo com Eagleton (2005), cultura é um conjunto de valores, costumes, crenças e práticas de um grupo específico. Tal modo de vida, segundo Coelho e Mesquita (2013, p. 25):

[...] é regido pela língua, e se compreendermos que, ao longo da vida, o indivíduo passa por constantes processos de identificação e desidentificação com aquilo que o interpela, então, perceberemos que língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação.

Sendo assim, fica evidente que a cultura de um povo ou grupo é intrinsecamente relacionada com a sua língua, sendo impossível dissociar uma da outra. Desse modo, sem língua, o indivíduo não consegue reconhecer sua própria identidade. Bakhtin (2006, p. 110) afirma que “os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”, ou seja, é por meio do uso da língua materna que o indivíduo é capaz de conhecer a si mesmo, opinar e influenciar o mundo que o cerca. É importante ressaltar que estudos já comprovam que a língua materna dos surdos é a língua de sinais, desse modo, sua identidade deve ser formada por meio dela.

Voltando-nos, novamente, para as abordagens pedagógicas anteriormente citadas, nos atentamos um pouco sobre em que consiste cada uma delas e discutimos qual seria a abordagem sugerida na educação de surdos, numa perspectiva da educação como um direito de todos. Para tanto, nesta discussão, nos apoiamos, sobretudo nos estudos e escritos de Lacerda e Santos (2013), Lima-Salles (2007), Quadros e Karnopp (2004; 2005), Skliar (1997; 1999), Santana (2007) e Gesser (2009).

Iniciando pelo *Oralismo*, podemos dizer que tal abordagem ou filosofia consiste em um estímulo auditivo e um treinamento da fala, em que se proíbe completamente o uso de sinais e de gestos, cujo objetivo é integrar o surdo na comunidade ouvinte. Dessa maneira, a educação da pessoa surda se daria em Língua Portuguesa falada e escrita. É importante ressaltar que, nessa filosofia, a surdez é vista como uma deficiência, e o que se propõe é a minimização desta.

A educação de uma pessoa surda pela abordagem oral requer um esforço muito grande por parte do aluno, dos professores, da família e da escola. De um ponto de vista linguístico, podemos dizer que tal método consiste na negação da língua materna (L1) dos sujeitos surdos, e na imposição de uma educação por meio do que, para eles, seria uma segunda língua (L2).

Já na *Comunicação Total*, há uma preocupação com a comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Assim como no *Oralismo*, acredita-se que o surdo deve aprender a língua oral, mas não se proíbe o uso de sinais, e se consideram aspectos emocionais, sociais e cognitivos. A *Comunicação Total* defende a utilização de qualquer recurso facilitador da comunicação, assim, o aluno surdo é exposto ao alfabeto manual, à língua de sinais, à amplificação sonora, ao português sinalizado, a gestos, entre outros. Porém, todos esses meios de comunicação estão submetido à gramática da língua oral.

Diferentemente do *Oralismo*, a *Comunicação Total* vê o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca que compromete suas relações sociais. Cabe-nos destacar, contudo, que tal abordagem não

produziu os resultados esperados no que diz respeito ao processo de escolarização dos surdos.

Atentamo-nos, a partir de agora, à abordagem ou filosofia de ensino denominada *Bilinguismo*, a qual sugerimos para a efetiva inclusão escolar das pessoas surdas. A principal diferença dessa abordagem para as demais é que há um reconhecimento das comunidades e das culturas surdas, além de considerar as línguas de sinais como línguas naturais, já que essas são as línguas maternas dos sujeitos surdos.

O *Bilinguismo* parte do princípio de que o surdo deve adquirir a língua de sinais o mais breve possível, com a comunidade surda, a fim de compreender conceitos e adquirir conhecimento de mundo, necessários a sua formação. Tal aprendizagem se dá por meio da convivência com outros surdos, de diálogos e do reconhecimento de sua comunidade. Dessa maneira, a partir do momento em que o surdo vai para a escola, a Língua Portuguesa passa a ser ensinada como segunda língua (L2), na modalidade escrita, e, quando possível, na modalidade oral.

Dessa maneira, a criança surda que ingressa na escola possui uma maior facilidade no aprendizado de conceitos relativos à L2, tendo a língua de sinais como base para tal aprendizado. Festa e Oliveira (2012, p. 4) afirmam que:

O Bilinguismo na área da surdez propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais por ser sua língua natural e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e o Português).

Assim, o sujeito surdo será fluente nas duas línguas, tornando-se bilíngue. Estudos da área de educação de surdos apontam que essa abordagem é a mais adequada, já que considera a língua natural dos surdos e, a partir disso, parte para o ensino da língua escrita, proporcionando, assim, a criação de um espaço escolar apropriado à aprendizagem. Porém, para que haja um ensino bilíngue efetivo, é necessário que existam profissionais especializados para trabalharem com essa abordagem, como profes-

sores bilíngues, instrutores surdos de LIBRAS, tradutores-intérpretes de LIBRAS. A esse respeito, Lacerda (2006, p. 174) adverte que:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. Isso é premente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com conteúdos novos e, muitas vezes, com a língua de sinais, mas deve estar presente também em níveis mais elevados de ensino, porque se trata de um trabalho com finalidade educacional que pretende alcançar a aprendizagem.

O ensino bilíngue para surdos, em que a Libras é a língua de instrução (L1), e o Português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar.

Assim, fica claro que é necessário muito mais do que apenas conhecimento linguístico para que a educação bilíngue seja eficaz. Lacerda, Albres e Drago (2013) afirmam que é imprescindível que exista um conhecimento acadêmico na área da surdez em conjunto com o conhecimento pedagógico, para que, assim, haja a aplicação de uma educação bilíngue.

Também é importante dizer que é imprescindível a presença de profissionais surdos no processo educativo, visto que é a partir do contato com estes que o aluno surdo vai construindo sua identidade e se sentindo parte de uma comunidade, além de servir como modelo linguístico.

Porém, o que vemos no atual cenário brasileiro são professores e futuros professores que não se sentem preparados para atuar com tais alunos, seja pela falta de informação, seja pela falta de formação especializada.

Esse cenário gera uma sensação de medo e de insegurança no professor que, muitas vezes, teme o fracasso por não saber a maneira adequada de ensinar seu aluno. Vale ressaltar que a grande questão não é encontrar culpados, mas, sim, buscar maneiras de compreender a realidade educacional e pensar em ações para mudar o que for necessário, garantindo-se o direito à educação e à aprendizagem das crianças surdas.

Segundo Nascimento (2010), uma das alternativas para se melhorar o contexto de educação de surdos seria uma maior atenção à formação dos professores que darão aula para as séries iniciais, que, muitas vezes, saem dos cursos sem ter o preparo mínimo para trabalhar com alunos com deficiência. O que ocorre no âmbito da formação de professores que irão trabalhar com educação especial é apenas uma busca de alternativas para minimizar as diferenças.

Dessa forma, uma das saídas para uma maior eficácia no processo da formação desse profissional seria, ainda de acordo com Nascimento (2010), uma formação em nível de especialização, em que o aluno de licenciatura teria uma forte base teórica que permitiria a compreensão das necessidades educacionais dos surdos, para, desse modo, garantir um processo de ensino-aprendizagem que seja eficaz, tanto para o professor, quanto para o aluno surdo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A construção de uma sociedade capaz de respeitar e promover os direitos humanos não pode prescindir da educação. No entanto, não é qualquer educação que se presta a tal finalidade. A mera presença de todos na escola não garante a igualdade e, tampouco, a valorização das diferenças. A igualdade de oportunidades pressupõe a consideração das diversidades na escola e a criação de condições para que todos participem, aprendam e vivenciem relações igualitárias. E isso não é diferente na defesa do direito à educação para as pessoas surdas, garantindo-se, para isso, um processo educativo que valorize a língua de sinais e a cultu-

ra surda como princípio da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos pressupostos do bilinguismo e da abordagem socioantropológica da surdez.

Contudo, é importante afirmar que, para que se tenha uma educação bilíngue de qualidade para os surdos, é necessário que haja diversas mudanças no contexto educacional, desde a formação dos professores até as condições de oferta do ensino nas escolas que receberão tais alunos e profissionais. Tais escolas deveriam ser constituídas por funcionários surdos e ouvintes, bilíngues, e capazes de compreender todos os aspectos relativos à cultura surda e suas especificidades.

Não se pode negar que está começando a ocorrer uma maior preocupação com a questão da surdez e da educação de surdos no Brasil contemporâneo, mas ainda estamos caminhando a passos lentos, e, provavelmente, ainda temos um longo caminho a percorrer, desde as pesquisas sobre as línguas de sinais até o interesse de profissionais da educação por essa área de atuação. Por isso, defendemos uma política de inclusão escolar das pessoas surdas pautada nos fundamentos históricos e epistemológicos da Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 05 de jun. 2015.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber Livro Editora; UNESCO, 2007.
- COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. Língua, Cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ESTEVEVES, José. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FESTA, P. S. V.; OLIVEIRA, D. C. Bilinguismo e Surdez: Conhecendo essa Abordagem no Brasil e em outros países. *Ensaios Pedagógicos*: Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET, n.4, 2012. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

LACERDA, C. B. F. Um pouco sobre a história da educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Unicamp, Campinas, v. 46, p. 68-80, 1999.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Unicamp, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

_____; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LIMA-SALLES, H. M. M. (Org.). *Bilinguismo dos Surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cênone, 2007.

NASCIMENTO, M. C. G. A. A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. *Educação on-Line*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/ acessoConteudo.php?nrseqoco=56689>>. Acesso em: 10 de set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; _____. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Summus, 2007.

SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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