

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Maria Luiza Gomes Cerqueira da Silva¹

Mario dos Santos Silva²

Simone Velame da Silva Rios³

RESUMO

Com o objetivo discutir as políticas de inclusão dos surdos na educação básica, seus avanços, desafios e possibilidades, esse estudo se propõe a analisar aspectos envolvidos em referida problemática, a partir das perspectivas do processo ensino-aprendizagem na educação de surdos. A metodologia da pesquisa é qualitativa, vez que tem caráter bibliográfico documental, tendo, o *corpus* pesquisado, contemplado documentos normativo, correntes doutrinárias de estudiosos da área de educação inclusiva, assim como dados quantitativos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por meio desse estudo, pode-se identificar os principais instrumentos legais que buscam garantir aos surdos uma educação inclusiva. São trazidos os principais marcos da história da educação inclusiva no Brasil, com destaque para o transcurso da construção pedagógica inerente à educação de surdos. A partir de inferências relacionadas a dados estatísticos, o estudo apresenta o quantitativo de surdos no Brasil, segregando-os por faixa etária e por grupo escolar, no âmbito do ensino fundamental. No presente estudo, enfatiza-se a importância da atuação do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, apresentando, de igual modo, as principais consequências da ausência de referido profissional no sistema educacional, como também possibilidades de inclusão do ensino de Libras nos processos formativos e pedagógicos. Conclui-se destacando que, apesar do vasto amparo normativo, no Brasil a educação de surdos carece de redesenhos, ajustes e intervenções que, reforçando seu caráter inclusivo, permitam aos alunos surdos terem a escola como um acessível e democrático meio de emancipação social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdos; Inclusão de Surdos.

¹ Mestranda em Ciências da Educação, Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Coordenação Escolar, Professora da rede municipal de ensino. E-mail: luogomesantos@yahoo.com.br.

² Mestrando em Ciências da Educação, Bacharel em Direito, Licenciado em Letras Vernáculas, Especialista em Controle Externo da Administração Pública, Especialista em Gestão Pública, Especialista em Linguística Aplicada ao Texto e Auditor de Contas Públicas. E-mail: mariosilva.adv@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação, Pós-graduanda em Educação Profissional Científica e Tecnológica, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, MBA em Gestão da Informação, Graduada em Pedagogia, Licenciada em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, Bacharel em Biblioteconomia e Documentação, Bibliotecária e Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: simonevelamemestrado@gmail.com.

RESUMEN

Con el objetivo de discutir las políticas para la inclusión de las personas sordas en la educación básica, sus avances, desafíos y posibilidades, éste estudio se propone analizar los aspectos involucrados en esta problemática, desde las perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de las personas sordas. La metodología de investigación es cuali-cuantitativa, ya que tiene un carácter bibliográfico documental, con el, *corpus* investigado, contemplando documentos normativos, corrientes doctrinales de académicos en el área de educación inclusiva, así como datos cuantitativos proporcionados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Mediante de éste estudio, es posible identificar los principales instrumentos legales que buscan garantizar una educación inclusiva para los sordos. Son presentados los principales hitos de la historia de la educación inclusiva en Brasil, con énfasis en el rumbo de la construcción pedagógica inherente a la educación de los sordos. Con base en inferencias relacionadas con datos estadísticos, el estudio muestra el número de personas sordas en Brasil, segregándolas por grupo de edad y grupo escolar, en el ámbito de la educación primaria. En el presente estudio se enfatiza la importancia del rol del traductor e intérprete de Libras en el aula, presentando, de igual forma, las principales consecuencias de la ausencia de dicho profesional en el sistema educativo, así como las posibilidades de inclusión. enseñanza de Libras en procesos formativos y pedagógicos. Concluye destacando que, a pesar del amplio apoyo normativo en Brasil la educación de los sordos carece de rediseños, ajustes e intervenciones que, reforzando su carácter inclusivo, permitan que los estudiantes sordos tengan la escuela como un medio accesible y democrático de emancipación social.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Sordos; Inclusión de Sordos.

1 INTRODUÇÃO

A política de inclusão visa oportunizar uma educação democrática para todos, considerando tendo como princípio que acesso ao ensino de qualidade, além de um direito, materializa o exercício de cidadania. Oliveira (2007, p.32) afirma que devemos “viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum”.

Esta pesquisa se justifica a partir do diagnóstico há muito revelado por dados sobre a educação especial, conforme se depreende do excerto abaixo:

Apesar de as leis do sistema educacional brasileiro garantirem a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, Mendes (2002/2003 *apud* GUARINELLO, *et al*, 2006) constata que na atualidade, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular. Portanto, a maior parte desses alunos ainda está fora de qualquer tipo de escola. Tal autora comenta que esse quadro indica que uma exclusão generalizada dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda faz parte da realidade brasileira. Esse fato apenas evidencia que um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais que têm acesso à escolaridade não, estão recebendo uma educação apropriada, seja pela falta de profissionais qualificados, seja pela falta de recursos. (GUARINELLO, *et al*, 2006).

Desta forma, originou-se a pesquisa acerca da forma como a educação inclusiva vem, ao longo do tempo, enfrentando desafios, na perspectiva do processo ensino-aprendizagem de alunos surdos, especialmente no que se refere à necessidade de fomento institucional ao conjunto de recursos metodológicos – a exemplo do bilinguismo e da imprescindível língua brasileira de sinais - capazes de empreender à educação de surdos consideráveis padrões de qualidade pedagógica, efetividade inclusiva e êxito formativo.

2 INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Construção de Marcos Normativos

Pertencendo ao rol de políticas públicas que, por imposição constitucional, devem assegurar aos cidadãos o pleno exercício de direitos, a educação é um direito de todos, constituindo-se, portanto, dever do Estado, conforme o previsto nos arts. 6º e 205 da Constituição Federal de 1988.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

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

Os dispositivos constitucionais acima destacados certificam que o direito à educação pertence ao conjunto de direitos que demandam prestações positivas do

Estado (*lato sensu*), asseverando-o como um dos fundamentais direitos da pessoa humana. A respeito, oportuna é a seguinte lição:

O art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é um direito de todos – com o quê esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula *a educação é dever do Estado e da família*, constante do mesmo art. 205, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. (SILVA, 2010, p.187).

O Texto Constitucional, ao fincar o direito à educação (em certo prisma, também serviço) como política de Estado, e não de governo, atentou para a importância de incluir as pessoas com deficiência entre os destinatários e pleno usufrutuários de referido serviço. Com isso, impôs-se ao Estado o dever de adotar providências normativas, administrativas, pedagógicas, operacionais e adaptativas necessárias à garantia do acesso igualitário, isonômico e democrático da clientela de educação especial ao serviço aqui destacado (art. 208, inciso III, da CF/1988). Para Mantoan (2004, p.7, *apud* FELIPE; SANTOS, 2020, p.26), entre os compromissos da escola, um é de jaez insubstituível, qual seja, introduzir o aluno no mundo social, conduzindo-o também cultural e cientificamente.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), com alterações introduzidas pela Lei Federal pela Lei n. 12.796, de 04/04/2013 (BRASIL, 2013), - instrumento normativo que absorveu inúmeras diretrizes da Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), incorporando, de igual modo, o núcleo principiológico da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) - além de reforçar que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiência, delineou em seu Capítulo V (arts. 58 a 60) o conjunto de projetos, ações, atividades e recursos metodológicos imprescindíveis à educação especial. Importa aqui transcrever o *caput* do art. 58 da LDB, dispositivo que traz, para fins hermenêuticos, o conceito de educação especial:

[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013)

Esclareça-se que embora o aluno com deficiência deva preferencialmente ser matriculado na rede pública de ensino, excepcionalmente, e consideradas certas circunstâncias e peculiaridades do caso concreto, referido aluno poderá ser matriculado em instituição privada, sem fins lucrativos, apta a oferecer-lhe atendimento especializado custeado pelo Poder Público.

Ao conjunto de marcos normativos alhures narrados, acresça-se a edição da Lei Federal n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que, reforçando o caráter inclusivo das políticas públicas, trouxe importantes avanços à educação de surdos. Por questões metodológicas, opta-se por melhor delinear as contribuições advindas do diploma legal em epígrafe na subseção dedicada à contextualização histórica e metodológica da educação de surdos (item 2.2).

No Brasil, os anos de 2007 e 2008 marcaram importantes avanços não só para a educação especial, mas também para a educação inclusiva como um todo. Naquele biênio, foram elaborados e publicados regulamentos e peças de planejamento governamental que empreenderam centralidade institucional ao caráter inclusivo das políticas públicas, cabendo, entre outros, destacar: a) edição da Lei do Fundeb, Lei Federal n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, normatizando, entre outras estratégias, a dupla matrícula para o aluno com deficiência (2007); b) criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007); c) publicação do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e d) edição do Decreto Legislativo n. 186, que ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu respectivo Protocolo Facultativo (2008).

O ano de 2015 foi outro importante marco cronológico na construção de instrumentos normativos que buscaram garantir às pessoas com deficiência, o igualitário exercício de direitos e de liberdades fundamentais. Basta lembrar a instituição, naquele ano, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal n. 13.146, de 06/07/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O capítulo IV do referido estatuto elenca os vetores do sistema educacional sob o prisma da pessoa com deficiência, enfatizando que, além da qualidade, ele deve ser pautado por inclusividade, equidade, longevidade e universalidade.

A análise mais detida do Estatuto da Pessoa com Deficiência revela que nele foram normativamente contemplados importantes influxos de protocolos de intenção, propostas de encaminhamento e compromissos advindos de encontros supranacionais, entre os quais a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Fórum Mundial de Educação – Educação 2030.

Registre-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo foram assinados em Nova Iorque (Estados Unidos, 2007), no âmbito de um evento internacional promovido pela Organização das Nações Unidas. Já o Fórum Mundial de Educação – Educação 2030 foi realizado em Incheon (Coreia do Sul, 2015), nele tendo sido construída a Declaração de Incheon.

Aspectos relacionados à educação especial irradiaram-se também ao conjunto de diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado por meio da Lei Federal n. 13.005 de 25/06/2014 (BRASIL, 2014), no âmbito do qual foram eleitas cinco metas e quinze estratégias vocacionadas ao aperfeiçoamento de referido eixo da política pública educacional, sendo os prismas de maior destaque: a) priorização do acesso e fomento ao atendimento; b) reforço à transversalidade da educação especial; c) desenvolvimento de tecnologias e de recursos pedagógicos que considerem suas especificidades; d) adequado dimensionamento das fontes de financiamento e e) adoção de adequados e fidedignos indicadores de qualidade do ensino especial.

No âmbito do estado da Bahia, as diretrizes, metas e pilares orientadores da política educacional foram objeto da Lei Estadual n. 13.559, de 11/05/2016 (BAHIA, 2016) - Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016-2026 -, instrumento normativo cujo Anexo único contemplou 20 metas e 246 estratégias.

2.2 Contextos Históricos e Metodológicos

A literatura especializada registra que a necessidade de comunicação dos surdos foi historicamente marcada por desafios, resistências, experimentações metodológicas e divergências teóricas (MARIOT, 2017). No campo educacional, entre os iniciais métodos voltados à interface comunicacional com alunos surdos, ganharam destaque: (i) oralização; (ii) oralização combinada com gestos; (iii) comunicação puramente gestual e (iv) alfabeto manual. Neste sentido, os chamados sinais metódicos, adotados em processos ensino-aprendizagem envolvendo surdos

– comumente utilizados em alguns países da Europa e nos Estados Unidos a partir do século XVIII –, são tidos como a base do modernamente utilizado método de ensino de surdos.

Atribui-se ao Abade francês Charles Michel de l'Épée (CARVALHO, 2012) o desenvolvimento, em meados do século XVIII, de um sistema de sinais voltados à alfabetização de crianças surdas. Até ali, crianças com deficiências na fala e na audição não eram alfabetizadas. Além de ser conhecido como o pai da educação para surdos, a Assembleia Nacional francesa reconhece o clérigo Charles Michel como benfeitor da humanidade

Conforme aqui consignado, o caminhar rumo à adoção da comunicação por meio de sinais nas interações com deficientes auditivos foi pautado por desafios, resistências e desencontros teórico-metodológicos. Aponta-se que correntes de educadores oralistas, em sua maioria ouvintistas, periodicamente organizavam encontros supranacionais, construindo narrativas voltadas à extinção da língua de sinais. Entre aludidos eventos, ganhou destaque o Congresso de Milão (Itália, 1880), onde convencionou-se que o único método de ensino aplicável ao alunado surdo seria o oralismo, restando formalmente proibido, no ensino formal de surdos, o uso da língua de sinais, embora este seja um recurso linguístico e comunicacional especialmente articulado por meio de expressões faciais, das mãos e do corpo. O congresso de Milão é considerado o evento de maior impacto negativo na história da educação de surdos.

No Brasil, a formatação de ambientes educacionais voltados a surdos foi inaugurada em meados do século XIX (1855), com a chegada ao país do educador francês Harnest Huet. Souza. Ao lado do Imperador D. Pedro II, em 1857, referido educador fundou o Imperial Instituto de Surdos e Mudos, tendo como norma instituidora a Lei n. 939, de 26/09/1857. Há registros de que a primeira obra técnica, brasileira, versando sobre língua de sinais foi produzida por um ex-aluno do Instituto Imperial, sob o título “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”.

Conforme destacado na seção dedicada aos marcos normativos (Item 2.1), a Lei Federal n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) trouxe importantes avanços à educação de surdos. Enfatize-se que além de reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas (art. 1º, *caput*), aludido diploma legal inseriu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e

Magistério, em diferentes níveis, abrangendo todos os entes federativos. No mesmo trilho, o Decreto Federal n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), regulamentador da Lei 10.436/2002, normatizou novos eixos estruturantes do atendimento a surdos nas escolas regulares, não somente no que refere ao ensino da Libras e à formação docente, mas especialmente por disciplinar a atuação de tradutores e intérpretes de Libras no ambiente escolar, viabilizando o acesso do alunado surdo ao rol de conhecimentos, conteúdos e atividades pedagógicas desenvolvidas em cada jornada.

No aspecto metodológico, a Lei nº 10.436/2002 pavimentou, formal e materialmente, caminhos à adoção da educação do bilinguismo como paradigma a ser seguido na educação de surdos no Brasil. Esclareça-se que na educação bilíngue de surdos, inicialmente ensina-se ao aprendiz a língua de sinais (1ª língua), por meio da qual ele passará ao aprendizado e domínio da língua majoritariamente utilizada pelo agregado social em que inserido (família, comunidade escolar, população etc.), o que no Brasil é a língua portuguesa, em sua modalidade escrita (2ª língua).

No que diz respeito tanto às dificuldades de implementação plena do bilinguismo nos ambientes escolares brasileiros, quanto ao diminuto grau de inclusividade na educação de surdos, no plano empírico (SKILIAR, 1998; QUADROS, 2005; QUADROS e SCHMIED, 2006; STROBEL, 2008, *apud* DAXENBERGER e SILVA, 2020), foram mais recorrentemente identificados os seguintes fatores: (i) compreensão limitada, por parte dos professores, do que é a surdez e do que ela representa na vida do aluno surdo; (ii) falta ou pouco domínio da Libras não só pelos professores, como também pelos demais ouvintes que convivem com os surdos; (iii) dificuldade de interação entre professores e alunos surdos, assim como distanciamento entre estes e os alunos ouvintes; (iv) falta de tradutores e intérpretes nas salas de aula e (v) limitado atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Junte-se aos fatores retrorreferidos a não reestruturação do conjunto de práticas didático-pedagógicas, metodologias, recursos e seleção de conteúdos que percebam, absorvam e valorizem, em sua inteireza, as especificidades linguísticas e sensoriais, assim como os elementos socioculturais intrínsecos aos alunos surdos (MESQUITA, 2009, p.2, *apud* FELIPE e SANTOS, 2020, p.25).

Em síntese conclusiva, tendo em vista os aspectos normativos, históricos e

metodológicos aqui contextualmente apresentados, atinentes à inserção e ao acolhimento de alunos surdos no sistema educacional brasileiro, resta patente que, apesar da força normativa e da supremacia dos mandamentos constitucionais que, aliados ao amplo rol de normas infraconstitucionais que disciplinam a matéria, na prática, a educação de surdos tem sido pautada por falhas e/ou deficiências que, além de materializadoras de privação de acesso (*lato sensu*) e de oportunidades (portanto excludentes), são potencialmente determinantes para o insucesso da jornada educacional de seu alunado-alvo.

3 IMPLICAÇÕES DA AUSÊNCIA DO INTÉRPRETE E TRADUTOR DE LIBRAS NA SALA DE AULA

3.1 Atuação do Intérprete e Tradutor de Libras

Nesta seção, discute-se acerca das implicações decorrentes da ausência do intérprete e tradutor em sala de aula. Neste sentido, ao elencar o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que referido profissional deve reunir para adequadamente atuar no ambiente educacional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) deixou assente que:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. (MEC, 2004, p.61).

Em relação às atividades desempenhadas pelo intérprete e tradutor de libras, pontua-se:

[...] poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domine língua de sinais que este seja contratado como tal. (MEC, 2004, p.61).

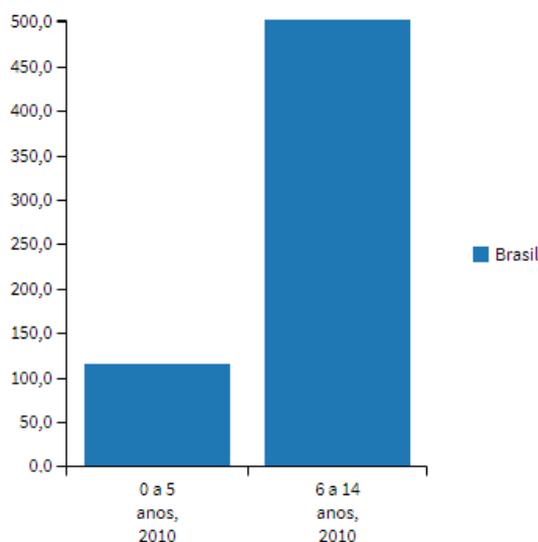
No tocante à atuação do intérprete e tradutor de libras em sala de aula, o MEC esclarece que:

Conforme apresentado em <http://www.deafmall.net/deaflinx/edcoe.html> (2002), nos Estados Unidos já houve tal discussão e foi determinado ser anti-ético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes, tais como: • Tutorar os alunos (em qualquer circunstância) • Apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos • Acompanhar os alunos • Disciplinar os alunos • Realizar atividades gerais extra-classe. (MEC, 2004, p.61).

Compreendida a essência da atuação funcional do intérprete e tradutor em sala de aula, amplia-se aqui a discussão em torno das implicações que podem decorrer da ausência de referido profissional no ambiente escolar (notadamente na sala de aula). Para tanto, é necessário se fazer trazer dados consolidados acerca da relação entre o total de deficientes auditivos no Brasil e o universo de estudantes que, estando na faixa etária entre 0 e 14 anos, têm aludida deficiência.

Segundo dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 9.717.318 de pessoas com deficiência auditiva. Na faixa de idade entre 0 e 5 anos, são 114.554 deficientes auditivos, e 501.647 com idade entre 6 e 14 anos, o que, somando-se crianças e adolescente (0 a 14 anos de idade), perfaz o total de 616.201 de pessoas com deficiência auditiva (gráfico 1).

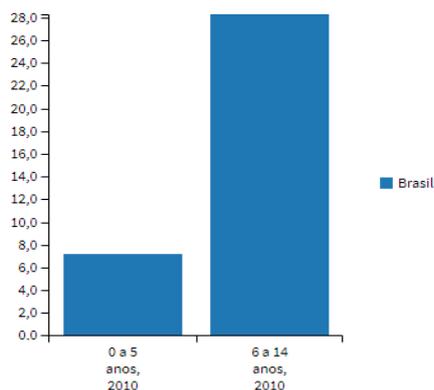
Gráfico 1 – Crianças e adolescentes com deficiência auditiva



Fonte: IBGE, 2010.

O aludido censo demográfico (IBGE 2010) aponta que o número de crianças que frequentam escola no Brasil (0 a 5 anos de idade) é de 7.222.965, ao passo que o de adolescentes é de 28.234.834, totalizando 35.457.799 (gráfico 2).

Gráfico 2 – Crianças e adolescentes na escola



Fonte: IBGE, 2010.

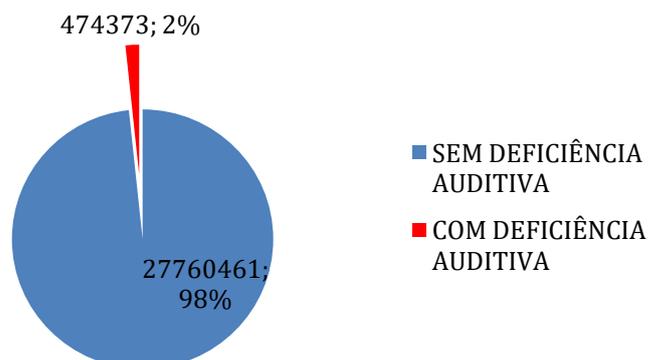
O levantamento censitário feito pelo IBGE em 2010 registrou que 28.234.834 alunos, com idade entre 6 e 14 anos, frequentam a escola, dos quais 474.373 são deficientes auditivos (quadro 1). Em termos percentuais, do universo de alunos com idade entre 6 e 14 anos, 2% tem deficiência auditiva, ao passo que 98% são ouvintes (gráfico 3)

Quadro 1 - Frequenta a escola com idade de 6 a 14 anos

SEM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	27.760.461
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	474.373
TOTAL	28.234.834

Fonte: IBGE.

Gráfico 3 – Porcentagem de crianças e adolescentes com deficiência auditiva na escola



Fonte: IBGE, 2010.

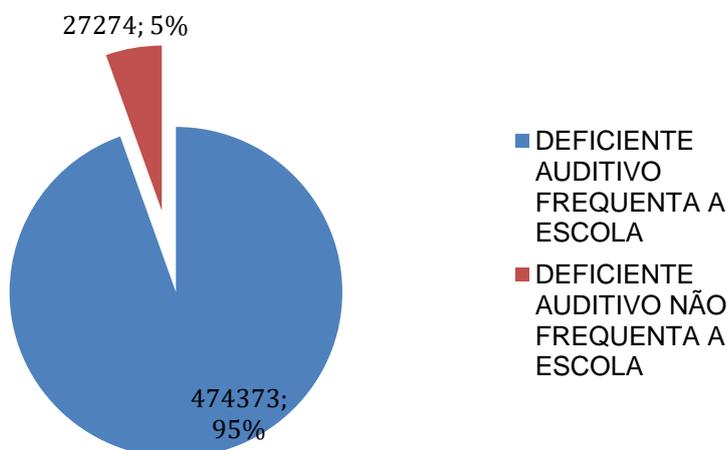
Os dados consolidados pelo IBGE (2010) revelam que, do total de deficientes auditivos que estão na faixa etária entre 6 e 14 anos (501.647, conf. quadro 2), 95% frequentam a escola, restando 5% que não frequentam (ver quadro 2 e gráfico 4).

Quadro 2 - Deficiente auditivo de 6 a 14 anos

DEFICIENTE AUDITIVO QUE FREQUENTA A ESCOLA	474.373
DEFICIENTE AUDITIVO QUE NÃO FREQUENTA A ESCOLA	27.274
TOTAL	501.647

Fonte: IBGE, 2010.

Gráfico 4 – Porcentagem de crianças e adolescentes com deficiência auditiva não frequentando a escola



Fonte: IBGE, 2010.

A partir dos dados aqui consolidados, investiga-se na literatura especializada, as principais implicações que decorrem da ausência do intérprete nas salas de aula que tenha, em seu alunado, deficientes auditivos.

3.2 Implicações da Ausência do Intérprete e Tradutor de Libras

Retomando os aspectos históricos atinentes à educação formal de surdos, termos que:

Os primeiros surdos que tiveram acesso à educação formal foram os filhos dos representantes da nobreza europeia do século XVI, para que fossem

considerados capazes de herdar títulos e propriedades. Por isso, deveriam saber falar, ler e escrever. Entre os educadores dessa época, destacamos Pedro Ponce de León, Girolamo Cardano e Juan Pablo Bonet. (BAGGIO, CASA NOVA, 2017)

Porém, foi a partir do século XVIII que, "sob a influência do método de l'Épée, a educação de surdos avançou tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. Com a difusão da língua de sinais e o reconhecimento de que essa era a língua dos surdos, a fundação de escolas especializadas se disseminou." (BAGGIO, CASA NOVA, 2017, p.42).

Em meados do século XIX, as filosofias oralistas ganharam força, fazendo com que a língua de sinais perdesse espaço, conforme a seguir explicado:

o advento de tecnologias que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, bem como o embate entre teóricos sobre o objetivo da educação de surdos, fez as filosofias oralistas ganharem força. (BAGGIO, CASA NOVA, 2017, p.43).

[...] a língua de sinais perdeu espaço e, após a realização do Congresso de Milão, foi banida da educação de surdos. A educação, a partir desse momento, passou a priorizar 'a cura ou a reabilitação do surdo, impondo-lhe a obrigação de falar, mesmo que tal processo negligenciasse a carga horária prevista para o desenvolvimento do currículo.' (FERNANDES, 2003, p. 69 *apud* BAGGIO, CASA NOVA, 2017, p.43).

Esse modelo educacional permaneceu hegemônico durante um século. (BAGGIO, CASA NOVA, 2017, p.43).

Foi a partir de dezembro de 1987 que a "Federação Mundial de Surdos (WFD – World Federation of the Deaf) rompeu com a tradição oralista, emitindo a primeira resolução oficial sobre língua de sinais" (BAGGIO, CASA NOVA, 2017).

Conforme aqui já registrado, notadamente na seção dedicada à construção dos marcos normativos que disciplinam a educação especial, no Brasil, a educação de surdos foi inaugurada na segunda metade do século XIX, tendo como marco formal a fundação do Imperial Instituto de Surdos e Mudos, feita por D. Pedro II em 1857, sob a orientação do educador francês Ernest Huet, que aqui chegara em 1855, a convite do referido Imperador.

A concepção do surdo como sujeito de direito, dotado de plena capacidade de desenvolvimento, em contraposição à antiga ideia de tê-lo como um projeto de educação assistencialista, só começou no Brasil nas três últimas décadas do século XX. Desta forma, com a reinserção da língua de sinais na educação, "surgiram novos paradigmas que passaram a considerar a condição bilíngue e bicultural do

surdo e a estabelecer as bases de uma educação de surdos realmente emancipatória." (BAGGIO,CASA NOVA, 2017, p.45).

Com os avanços teórico-metodológicos que, ao longo da história moderna, impulsionaram as bases teórica e filosófica da educação dos surdos, referido eixo especializado da educação passou a ser sustentado por três grandes correntes orientadoras, a saber: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Considerando que a efetividade do bilinguismo depende, imprescindivelmente, da atuação do intérprete e tradutor de Libras nos ambientes educacionais, seguem abaixo destacados processos e fenômenos pedagógicos que, enaltecendo a importância do bilinguismo na educação de surdos, simultaneamente, podem transmutarem-se em implicações decorrentes da ausência de referidos profissionais no ambiente educacional, caso restem frustrados ou inibidos:

O bilinguismo surgiu como opção pedagógica para a educação de surdos, com a constatação de que a simples aceitação dos sinais na escola, ou de que a mescla de língua de sinais e língua oral, não seria suficiente para afastar as defasagens educacionais dos alunos surdos." (BAGGIO, CASA NOVA,2017, p.49-50).

Além dos aspectos linguísticos, optar por uma proposta de educação bilíngue significa reconhecer que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade, ou seja, que o surdo possui não só uma língua própria, mas que esta constitui uma cultura específica que se traduz de forma visual. Nesse sentido, o fazer pedagógico deve ser construído em um contexto não só bilíngue, mas também bicultural. (BAGGIO,CASA NOVA,2017, p.50).

[...] a proposta de educação bilíngue exige um compromisso sociopolítico-acadêmico que contemple: a integridade e a diferença entre as modalidades das línguas envolvidas no processo; a formação de professores bilíngues; a formação de professores surdos e sua presença junto ao aluno surdo; a formação de intérpretes de língua de sinais e a formação de professores de língua portuguesa como segunda língua para surdos. (BAGGIO, CASA NOVA,2017, p.50).

Conclui-se que a proposta da educação bilíngue, um dos principais pilares metodológicos da educação de surdos, por si só, justifica a imprescindibilidade da atuação do tradutor e intérprete de Libras na sala de aula, trazendo para o contexto do surdo e do ouvinte uma integração de via dupla, na qual o processo de interação ocorra com a comunidade em que o surdo está inserido.

4. POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O que entendemos por possibilidades? Seriam oportunidades de acesso em quaisquer situações ou ocasiões? Situando essa palavra no atual contexto escolar, enxerga-se um conjunto de possibilidades de acesso e de ocupação de espaços. Entretanto, vai se percebendo que o surdo precisa ser considerado em suas necessidades, vez que na escola ele ainda é considerado aquele que não fala, ou o que tem algo que lhe impede de se comunicar com as outras pessoas.

A Libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira, sendo seu principal meio de comunicação, não apenas com outros surdos, como também com os ouvintes. Referida língua possui “[...] Uma estrutura linguística diversa, visuoespacial, com sintaxe, morfologia e “fonologia” próprias [...]” (LACERDA; SANTOS, 2013, p.28).

Lendo Lacerda (2013), percebe-se que, diferentemente de outras línguas, a Libras não é de fácil aprendizado, vez que precisa ser aprendida e compreendida tanto pelo surdo quanto pelo não surdo. E sendo uma língua visuoespacial, tem parâmetros de aprendizagem que precisam ser seguidos. Não é aprender a escrever em português, mas falar em Libras. A partir de Dilli (2010, p.44) “[...] a maior parte da sociedade desconhece a Língua de Sinais, língua materna do surdo.” E esse é um grande desafio enfrentado pelos surdos, pois essa falta de conhecimento e instrução da sociedade interfere diretamente na construção da vida social dos mesmos.

É inescusável a ausência do intérprete e tradutor de Libras na escola auxiliando na aprendizagem do aluno surdo. Embora todos saibam que a Libras é a primeira língua do surdo, na prática, observa-se na escola o aluno surdo ficando à margem das interações pedagógicas, excluído. Isso se deve, em grande medida, à falta de preparo funcional e de domínio da Libras no ambiente escolar.

No contexto da educação especial, em que pese comumente se correlacione o termo possibilidades ao direito do aluno a uma escola inclusiva, tem-se observado que referido direito, embora previsto em lei, fica subordinado aos ditames dos atores que atuam no sistema educacional, o que acaba comprometendo o caráter democrático e inclusivo da atividade escolar.

Inúmeras possibilidades de uma inclusão escolar democrática estão abrigadas e/ou previstas no ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo das Leis Federais n. 10.098/2000 e n.10.436/2002. Conforme consignado neste artigo (na seção dedicada aos marcos normativos), a educação é um direito fundamental assegurado constitucionalmente, cabendo ao Estado garanti-lo (arts. 6º e 205 da

CF/1988¹). No entanto, cabe destacar que a sociedade civil organizada deve mobilizar-se no sentido de exigir do Estado que o direito à educação seja exercido de forma plena e nos moldes constitucionalmente previstos. Nesse contexto, a escola (núcleo social dos mais importantes) precisa ser primordialmente contemplada no conjunto de ajustes estatais, vez que é a partir dela que o aluno com deficiência (aí incluído o surdo), exercendo efetivamente seus direitos, dará concretude fática às possibilidades previstas no ordenamento jurídico.

A sensibilização das escolas que atendem alunos demandantes de atendimento educacional especializado deve ser contínua, e as políticas públicas que lhes são associadas não podem ser operacionalizadas isoladamente, devendo, portanto, contar com a atuação proativa e vigilante de distintos segmentos da sociedade. A política pública de inclusão de alunos que precisam de atendimento educacional especializado, no ensino regular, de acordo com Lázari [s/d] é sustentada, em primeiro momento, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aqui já apresentada.

Amparada em diversos diplomas legais, a escola deve buscar caminhos e formas de fomentar a permanência do aluno surdo na escola, uma vez que, sem o adequado e institucional abrigo escolar, aludido aluno, sentindo-se excluído ou discriminado, perderá o interesse pela jornada educacional. Entre os caminhos e métodos aptos a fomentar, no Brasil, a permanência do aluno surdo na escola, ocupa lugar de destaque o respeito às nuances das interações linguísticas, especialmente quanto ao uso da primeira língua (Libras) e da segunda língua (português, em sua forma escrita). Neste sentido, ganha especial importância tanto o uso do bilinguismo, no seio do qual a atuação do tradutor e intérprete de Libras é imprescindível, quanto a formação continuada e especializada dos profissionais de educação que pretendam atuar na educação especial.

A escola precisa aperfeiçoar-se em favor do êxito educacional de seus alunos, desde a educação infantil até o ensino superior, nas distintas modalidades, conforme defende Dorziat (2005, 2007 *apud* SAMPAIO, 2012, p.39). Considerando Dorziat (2005, 2007 *apud* SAMPAIO, 2012, p.12) em qualquer modalidade escolar deve haver aperfeiçoamento em prol de todos os alunos. Assim, ambientes ou núcleos educacionais, ao organizarem suas aulas e demais atividades, devem buscar formas de incluir a totalidade de seus alunos, evitando todo e qualquer risco

de exclusão ou discriminação. E, no caso específico do aluno surdo, o nivelamento na absorção e compreensão dos conteúdos ministrados depende diretamente da atuação do tradutor e intérprete de Libras. Ao lado disso, a escola e os professores devem estudar bastante Libras para poder lidar com o aluno surdo, trazendo-o, enquanto sujeito de direito, à centralidade dos processos pedagógicos e da relação ensino-aprendizagem.

Em conclusão, as perspectivas e possibilidades de inclusão, assim como as reflexões acerca da história da educação de surdos aqui trazidas, além de retroalimentarem conteúdos, servem de provocação e/ou chamamento ao atendimento das necessidades de um público discente que, auditivamente deficiente, necessita de toda sorte de proteção contra medidas excludentes ou segregadoras. É preciso ter em mente que as interações sociais promovidas pelas comunidades de deficientes auditivos, dentro ou fora dos muros escolares, integram o conjunto de relações holísticas que completam a dimensão humana do mundo.

As pesquisas que subsidiaram teoricamente o presente estudo comprovaram que, uma vez conquistado, o direito a uma educação inclusiva que respeite as diferenças naturais, a historicidade e as especificidades culturais e linguísticas dos alunos que precisam de atendimento especializado, precisa ser solidificado por meio de medidas institucionais que, cotidianamente e a só tempo: reforcem o caráter inclusivo, democratizem o acesso, enalteçam o papel agregador e retroalimentem as funções emancipatória e transformadora da escola.

Assim sendo, o arcabouço teórico aqui estudado e seu respectivo extrato conteudístico mostram-se relevantes aos atores (institucionais e humanos) que buscam entrecruzar saberes com fins de aperfeiçoar o sistema educacional voltado a alunos surdos, especialmente na educação básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo apresentado molduras legais e caminhos pedagógicos vocacionados à efetivação da inclusão escolar, sobretudo na perspectiva da inclusão do aluno surdo na educação básica, o presente artigo discute aspectos relevantes das correntes doutrinárias acerca da educação de surdos. Identifica-se, como ponto de convergência entre os autores pesquisados, a importância do uso de Libras na

mediação pedagógica que envolva o alunado com deficiência auditiva. A pesquisa desenvolvida também revelou que a adoção, institucional, da Libras como meio de comunicação das pessoas surdas, indo além de avanço metodológico e marco legal, constitui-se uma conquista sociocultural de grande magnitude, impactando positivamente não apenas a vida do aluno surdo, como também das comunidades de deficientes auditivos em geral.

Extraí-se do delineamento normativo, histórico e metodológico alhures narrado, assim como dos dados quantitativamente consolidados, que o direito constitucional à educação só será efetivamente exercido pela clientela da educação especial – incluídos os alunos surdos - se, no plano fático, as ações que em seu entorno gravitam forem executadas com estrita observância tanto ao ordenamento jurídico (vetor normativo), quanto às diretrizes, metas e estratégias levadas às peças de planejamento que lhes são associadas (vetor operacional). Dito de outra maneira, urgente e imperioso se faz adotar, intersetorialmente, as medidas saneadoras e os ajustes metodológicos sinalizados por especialistas no tema, de modo a tornar o sistema educacional voltado à pessoa com deficiência auditiva mais um *locus* do concreto exercício de direitos fundamentais.

Enfim, é preciso ter em mente que, por imposição constitucional, o direito fundamental à educação gratuita, igualitária, inclusiva e de qualidade, além de compor o conjunto de direito e de liberdades fundamentais, constitui-se um dos pilares do Estado brasileiro (arts. 6º e 205 da CF/1988), o que se reveste de caráter ainda mais sensível quando se trata de alunos surdos. Destarte, necessário se faz que todas as fases e etapas relacionadas à política educacional voltada a alunos com deficiência tenham como prisma de dimensionamento e vetor de orientação a persecução de elevados padrões de efetividade, eficácia e eficiência. Se assim não for, a escola - célula operacional do sistema educacional e valiosíssimo componente da relação entre o Estado e a sociedade – deixará de cumprir uma de suas mais nobres e sensíveis funções, a saber, ser um democrático e inclusivo meio de emancipação social.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Maria Auxiliadora; CASA NOVA, Maria da Graça. **Libras**. Editora Intersaberes,2017.

BAHIA. **Lei Estadual n. 13.559 de 11 de maio de 2016**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2019/06/lei-pee-ba-2016.pdf>. Acesso em: 01 abri. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **O Abade de L'Epée no Século XXI**. In: 1^{as} Jornadas da LGP. Língua. Ensino. Interpretação. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>. Acesso 01 abr. 2021.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SILVA, Josiene Macedo da. **Educação de surdos e seus contextos educacionais**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. E-book. (Série educar. v. 2 – educação especial). Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume2/. Acesso em: 30 mar. 2021.

DILLI, K, S. **A inclusão do surdo na educação brasileira**. (2010/2). 83 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf>. Acesso em: 01 abr. de 2021.

FELIPE, Kelly Danielly Pereira Bispo; SANTOS, Amanda Malato. **Aprendizagem para alunos surdos: abordagens curriculares adaptativas**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. E-book. (Série educar – volume 2 – educação especial). Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume2/. Acesso em: 30 mar. 2021.

GUARINELLO, Ana Cristina et al . A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 12, n. 3, p. 317-330, dez. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=en&nrm=iso. Access em: 10 abr. 2021.

IBGE. **Estatística**. Censo demográfico: 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,5,6,128&ind=4643>. Acesso em: 27 mar. 2021.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? : Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

MARIOT, Alini. **Caracterizando o sujeito surdo**. Disponível em: https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/6889_alini_mariot.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

MEC. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesos em: 8 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

SAMPAIO, M. J. A. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual**. 2012. 165 p. Tese (Doutorado em linguística) Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://br.123dok.com//document/zpnwo2ry-um-olhar-sobre-a-efetivacao-das-politicas-publicas-na-educacao-de-surdos-foco-na-producao-textual.html>. Acesso em: 04 de out. de 2016.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 7. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47071>. Acesso em: 3 abr. 2021.