

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES¹

THE PLACE OF THE EDUCATION OF THE DEAF IN THESES AND DISSERTATIONS²

Denise Marina RAMOS³Maria Cristina Piumbato Innocentini HAYASHI⁴

RESUMO: A educação de surdos orienta-se, sobretudo, segundo uma política educacional inclusiva. No entanto, a proposta de inclusão de surdos em sistemas regulares de ensino tem sido fortemente contestada pela comunidade surda, que, em razão das particularidades linguísticas e culturais dos surdos, reivindica o direito de os surdos estudarem com seus pares, em escolas ou classes específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue. Observa-se uma tensão no campo, presente também nas políticas educacionais vigentes. O presente trabalho tem como objetivo identificar qual o lugar da educação de surdos defendido nas dissertações e nas teses sobre o tema educação de surdos. Assim, de natureza bibliométrica, elegeu-se como fonte de informação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, foram analisadas, na íntegra, 62 dissertações de Mestrado e oito teses de Doutorado. Os resultados indicaram um percentual análogo de estudos que apontaram, de um lado, a escola regular, e, de outro, a escola ou classe específica para surdos como o lugar mais apropriado para a sua escolarização, revelando que a questão do lugar da educação de surdos é ainda controversa e não consensual no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação dos surdos. Escola. Produção científica.

ABSTRACT: The education of the deaf is, above all, oriented according to an inclusive education policy. However, the proposal of inclusion of deaf students in regular educational systems has been strongly contested by the deaf community, which, because of the linguistic and cultural particularities of the deaf, claims the right of the deaf to study with their peers in specific schools or classes, according to a bilingual perspective. Tension in this field is observed, which is also present in current education policies. This work aims to identify the place of the education of the deaf defended in theses and dissertations about the theme education of the deaf. Thus, of bibliometric approach, the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses was chosen as the source of information. According to the criteria of inclusion and exclusion established, 62 master's theses and eight Doctoral dissertations were analyzed in detail. The results indicated an analogous percentage of studies that pointed out, on the one hand, the regular school, and, on the other hand, the specific school or class for the deaf as the most appropriate place for their schooling, revealing that the issue of the place of the education of the deaf is still controversial and not consensual in the field.

KEYWORDS: Special Education. Education of the deaf. School. Scientific production.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a educação de surdos orienta-se, sobretudo, segundo uma política educacional inclusiva, baseada no “[...] direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 5). No entanto, a proposta de inclusão de alunos surdos em sistemas regulares de ensino tem sido fortemente contestada pela comunidade surda, que, em razão das particularidades linguísticas e culturais dos surdos, reivindica o direito de os surdos estudarem com seus pares, em escolas ou classes específicas para surdos,

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200007>

² Apoio Financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

³ Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, Brasil. denise.m.ramos1@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Professora Titular no Departamento de Ciência da Informação e nos Programas de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade - PPGCTS, Educação - PPGE e Educação Especial - PPGEEs, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, Brasil. dmch@ufscar.br.

segundo uma perspectiva educacional bilíngue. Nota-se uma tensão no campo, presente também nas políticas educacionais vigentes, como veremos.

A partir da década de 1990, ampliam-se no interior do movimento social surdo ações em defesa dos direitos linguísticos e culturais dos surdos, que impulsionaram a formulação da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei Nº 10.436, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Decreto Nº 5.626, 2005), que regulamenta a referida lei e estabelece, entre outros, a organização de escolas e classes de educação bilíngue para surdos. Paralelamente, florescem iniciativas oficiais, sob forte influência de organismos internacionais, para universalização do direito e acesso à educação de qualidade em sistemas regulares de ensino. O Governo brasileiro organiza, então, um conjunto de ações e programas de modo a consolidar uma política educacional inclusiva no país, entre os quais destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reitera direitos antes previstos em nossa legislação e orienta o redimensionamento da política educacional brasileira segundo uma perspectiva inclusiva.

No que se refere especialmente à organização educacional para alunos surdos, reportamo-nos às considerações de Lodi (2013) ao apontar inconsistências entre os sentidos de educação bilíngue e de inclusão presentes nos referidos documentos: o Decreto Nº 5.626 de 2005 (Decreto Nº 5.626, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), evidenciando um paradoxo no campo. Concordamos com a autora ao afirmar que os diferentes discursos refletem os lugares sociais daqueles que os enunciam. Desse modo, os respectivos documentos fundamentam-se em princípios político-ideológicos distintos, inviabilizando a interlocução entre as suas orientações e, por consequência, o planejamento e a implantação de uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos.

De acordo com Lodi (2013), o Decreto Nº 5.626 de 2005 (Decreto Nº 5.626, 2005), ao dispor sobre uma educação bilíngue para surdos, recomenda a organização de escolas ou de classes bilíngues, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesses espaços, a Libras adquire papel central no processo educacional, como língua de interlocução e de instrução, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada como segunda língua. Conforme a autora, a presença da língua portuguesa escrita decorre ainda “[...] da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução” (Lodi, 2013, p. 54). Para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, o Decreto prevê escolas ou classes bilíngues, ou mesmo, escolas regulares inclusivas, com professores cientes das especificidades dos surdos, professores e instrutores de Libras e tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa, fixando diretrizes para a formação desses profissionais. Para Lodi (2013, pp. 54-55)

Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional.

Destacamos, nesse momento, o papel da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, entendemos que é na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Contudo, no caso da criança surda, o acesso ao mundo da linguagem não ocorre, naturalmente, por vias que dependam da audição, como no caso das crianças ouvintes, mas, sim, via canal visual. Por essa razão, é por meio da língua de sinais, língua de modalidade visual e espacial, que a criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se cognitivamente, emocional e socialmente. No entanto, a maior parte das crianças surdas possui pais ouvintes, os quais, muitas vezes, por desconhecerem as especificidades da surdez e a língua de sinais, privilegiam no ambiente familiar, primeiro ambiente sociocultural da criança, a língua oral, que não é natural ou acessível à criança surda. Desse modo, muitas crianças surdas ao ingressarem na escola não apresentam uma língua constituída, que lhes permita entender e se fazer entendida. Espera-se, então, que a escola desempenhe esse papel. Entretanto, não se trata de ensinar a língua de sinais, pois a aquisição de linguagem não ocorre de forma artificial; ela deverá estar presente nos mais diversos contextos, circular entre diferentes interlocutores, de maneira natural e em situações significativas, propiciando um *input* linguístico rico e diversificado (Moura, 2011).

Com isso em vista, Lodi (2013) assinala que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) delibere sobre uma educação bilíngue para surdos, ela estabelece uma mesma organização educacional para todos os alunos - a escola regular - nos diferentes níveis e etapas de ensino. Também, não esclarece qual língua deverá ser usada no processo educacional. No entanto, entendemos que, uma vez que não é possível empregar a Libras e a língua portuguesa de modo concomitante e que a escola regular é composta por uma maioria ouvinte - profissionais e alunos -, a língua a ser privilegiada nesse espaço será a do grupo majoritário, ou seja, a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita. A Libras estará presente, em sala de aula, por meio dos profissionais tradutores/intérpretes, mas seu uso, como língua de instrução, será direcionado aos espaços de atendimento educacional especializado. Para Lodi (2013), então, ao deslocar a Libras de sua posição de primeira língua, assumindo um caráter meramente instrumental, a Política (re)afirma a hegemonia da língua portuguesa no processo educacional do aluno surdo, reproduzindo uma lógica dominante que historicamente norteou a educação de surdos. Nessa perspectiva, concordamos com a autora ao indicar que:

[...] a Política reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto (Lodi, 2013, p. 49).

Nesse sentido, e na medida em que não aponta a escola ou a classe bilíngue como uma alternativa legítima, como recomendado na própria Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994) – importante documento norteador da política educacional inclusiva –, a referida Política atribui aos alunos surdos a necessidade de adequarem-se aos métodos de ensino pensados para alunos ouvintes; aos tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa o papel de viabilizar o acesso aos processos de ensino e aprendizagem; e ao atendimento educacional especializado o desenvolvimento dos diferentes conteúdos

pedagógicos em Libras, a primeira língua do surdo. Nessa perspectiva, a inclusão escolar, da forma como está, não propicia aos alunos surdos as condições necessárias para a sua escolarização e o seu desenvolvimento, limitando-se ao convívio social (Lodi, 2013).

Destarte, observamos um distanciamento entre as proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto Nº 5.626 de 2005 (Decreto Nº 5.626, 2005). O direito à Libras, língua natural do surdo, é secundarizado nas políticas de educação inclusiva, inviabilizando uma plena aquisição linguística e cultural pela criança surda. Por sua vez, entendemos que uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe um processo de ensino e aprendizagem mediado por experiências linguísticas e culturais acessíveis e significativas aos alunos surdos. Desse modo, a organização de escolas ou classes específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue, celebra a constituição de espaços acadêmicos sensíveis às suas singularidades, em que a Libras é a língua de convívio e de instrução, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, ensinada como segunda língua, e cujo currículo considera os aspectos socioculturais da surdez.

Podemos dizer, então, que não há um consenso em relação ao lugar da educação de surdos nas políticas educacionais brasileiras, e tal paradoxo se reflete também nas práticas educacionais. Nas palavras de Moura (2011, p. 166): “Mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico [...]: faço isso ou aquilo? Como satisfazer ao mesmo padrão com duas ordens tão diferentes? Isso só pode nos paralisar”. Há, portanto, uma tensão no campo, de um lado, o Decreto Nº 5.626 de 2005 (Decreto Nº 5.626, 2005) estabelece o direito à educação em escolas ou classes bilíngues para surdos, em consonância com as reivindicações da própria comunidade surda, e, de outro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) legitima uma proposta educacional que fixa a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças linguísticas, intelectuais, físicas, etc., em sistemas regulares de ensino. A educação de surdos configura-se, portanto, em um campo permeado por tensões e embates entre diferentes grupos sociais, que representam perspectivas e interesses distintos.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo identificar qual o lugar da educação de surdos defendido nas dissertações e nas teses sobre o tema educação de surdos, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ressaltamos que este trabalho é parte de uma pesquisa de Doutorado que buscou analisar o estado do conhecimento sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de Mestrado e Doutorado no período entre 2010 e 2014.

2 MÉTODO

Esta pesquisa constitui-se uma investigação de natureza bibliométrica (Araújo, 2006; Silva, Hayashi, & Hayashi, 2011). Selecionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), como fonte de informação. Na BDTD delimitamos o recorte temporal de busca entre 2010 e 2014, possibilitando a realização de um panorama recente e atual do conhecimento científico produzido na Pós-Graduação brasileira sobre a educação de surdos. Ainda, optamos por tal recorte temporal pois inferimos que as produções defendidas nesse período apresentam algumas das implicações da publicação do Decreto Nº 5.626 de 2005 (Decreto Nº

5.626, 2005) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na educação de alunos surdos no país. Em seguida, com base na literatura científica, estabelecemos o termo de busca “educação de surdos” para a constituição do *corpus* da pesquisa. Salientamos que a opção pelo termo “educação de surdos” não foi aleatória, tampouco neutra, mas no sentido de indicar a nossa posição teórica no campo, conforme uma perspectiva socioantropológica da surdez. Contudo, entendemos que essa escolha pode ter limitado o alcance da pesquisa, constituindo uma de suas limitações.

Os registros foram coletados na BDTD por meio do recurso procura avançada, a partir dos campos: resumo, título, assunto e ano de defesa. Foram excluídos os registros repetidos (n=2), indisponíveis (n=3) e não adequados ao escopo da pesquisa (n=49), totalizando 62 dissertações de Mestrado e oito teses de Doutorado analisadas na pesquisa, por meio da leitura na íntegra das respectivas produções.

Neste trabalho, apresentamos os dados referentes ao lugar da educação de surdos defendido nas dissertações e nas teses analisadas. Como vimos, o lugar da educação de surdos constitui um tema polêmico, refletindo uma tensão histórica no campo. Nesse sentido, examinamos, no decorrer da leitura das dissertações e das teses, se os respectivos autores se colocavam, ou não, em defesa de um lugar para a educação de surdos, se em escolas ou classes específicas para surdos segundo uma perspectiva bilíngue, ou em escolas regulares inclusivas. Antes, contudo, elucidamos o que entendemos, aqui, como escolas ou classes específicas para surdos e como escolas regulares inclusivas, uma vez que encontramos divergências na definição de tais conceitos em diferentes meios.

Em primeiro lugar, fazemos uma distinção entre o que chamamos de escola ou classe específica para surdos segundo uma perspectiva bilíngue e escola especial para surdos. Na escola especial para surdos, o discurso predominante fundamenta-se em saberes clínicos, e a surdez é concebida sob o estigma da deficiência. Nas palavras de Sá (1998, p. 189), uma escola especial que estamos acostumados a ver, ou seja, aquela “[...] que junta todos os surdos, todos os ‘deficientes auditivos’ para ‘normalizá-los’”. Já a escola ou classe específica para surdos parte de uma perspectiva linguística e sociocultural, isto é, uma escola ou classe “[...] igual a qualquer outra, mas que usa sua língua, que reflete sua condição de diferente” (Sá, 1998, p. 189). Uma escola ou classe em que a língua de sinais é a língua de instrução e interação, considerada a primeira língua do surdo, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, ensinada como segunda língua; cujas práticas pedagógicas pautam-se no signo visual e onde a cultura surda se faz presente no currículo; que privilegia a presença de professores surdos e professores ouvintes bilíngues; entre outros.

Por sua vez, entendemos como escola regular inclusiva (tratamos aqui especificamente sobre a educação de alunos surdos) aquela em que há alunos surdos matriculados juntamente a alunos ouvintes em turmas comuns, cuja língua de instrução e interação é a língua portuguesa, falada e escrita, e, por essa razão, demanda a presença de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa - a fim de viabilizar aos alunos surdos o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares -, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, organizado segundo momentos didático-pedagógicos distintos, como AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da língua portuguesa.

Por fim, esclarecemos que determinadas dissertações e teses defenderam uma educação bilíngue para surdos, em que a língua de sinais é a primeira língua e a língua portuguesa segunda língua, mas não definiram um lugar específico para sua escolarização. Ainda, algumas produções, dada a sua problemática, não argumentaram acerca do lugar da educação de alunos surdos, nesse caso, empregamos a designação “não declarou”.

3 RESULTADOS

Apresentamos nas Tabelas 1 e 2 o lugar da educação de surdos defendido nas dissertações e teses, respectivamente.

Lugar da educação de surdos	Dissertações
Escola regular inclusiva	20
Escola ou classe específica para surdos	18
Escola ou classe específica para surdos (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	1
Educação bilíngue	16
Não declarou	7
Total	62

Tabela 1 - O lugar da educação de surdos defendido nas dissertações

Fonte: Elaboração própria.

Notamos, na Tabela 1, que 20 dissertações (32,25%) elegem a escola regular inclusiva como o lugar mais apropriado para a escolarização de alunos surdos, e com uma quantia aproximada, 19 dissertações (30,64%) defendem escolas ou classes específicas para surdos. Em seguida, 16 dissertações (25,80%) defendem uma educação bilíngue para surdos, sem definir o lugar para sua escolarização, e 7 dissertações (11,29%) não fazem essa declaração.

Lugar da educação de surdos	Teses
Escola ou classe específica para surdos	2
Escola ou classe específica para surdos (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	1
Educação bilíngue	2
Escola regular inclusiva	1
Não declarou	2
Total	8

Tabela 2. O lugar da educação de surdos defendido nas teses

Fonte: Elaboração própria.

Entre as teses, observamos, na Tabela 2, que três (37,5%) defendem escolas ou classes específicas para surdos, enquanto duas (25%) defendem uma educação bilíngue e uma (12,5%) defende a escola regular inclusiva como o lugar mais apropriado para a escolarização de surdos. Duas teses (25%) não fazem essa declaração.

Somadas as dissertações e as teses, verificamos percentuais equivalentes de produções que defendem a escola ou classe específica para surdos (31,42%) e a escola regular inclusiva (30%). Esses dados revelam que a questão do lugar da educação de surdos é ainda controversa. Como discutimos, a legislação brasileira prevê, de um lado, a organização de escolas ou classes específicas para surdos segundo uma perspectiva bilíngue (Decreto Nº 5.626, 2005), e, de outro, a inclusão de alunos surdos em escolas regulares (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). Assim, esse paradoxo reflete-se, também, nas dissertações e nas teses analisadas.

4 DISCUSSÃO

“Como a escola pode cumprir o seu papel? De tantas formas diferentes, mas sempre se baseando numa premissa básica: ser capaz de se comunicar com seus alunos.” (Moura, 2011, p. 155). Essa afirmação é fundamental para se pensar o lugar da educação de surdos.

Como vimos, por não ouvir, a língua oral não é natural ou acessível à criança surda; desse modo, será por meio da língua de sinais, cujo acesso ocorre naturalmente via canal visual, que a criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se integralmente. Todavia, como já apontamos, uma vez que a maior parte das crianças surdas possui pais ouvintes e que a língua privilegiada no contexto familiar é a oral, muitas crianças surdas ao ingressarem na escola não apresentam uma língua constituída, que lhes permita atuar e interagir no meio em que vivem. Então, caberá à escola desempenhar essa função (Moura, 2011). Também, de acordo com Moura (2011, p. 156): “Será pela linguagem que o/a professor/a possibilitará o acesso ao conhecimento, a ampliação de noções sobre o funcionamento do mundo e das relações interpessoais”.

Isso posto, acreditamos que as escolas ou classes específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue, configuram-se um ambiente linguístico natural favorável para a aquisição de sua primeira língua, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E uma vez que a língua de sinais é a língua de instrução, o acesso aos conteúdos curriculares ocorre de forma natural, “[...] e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial” (Sá, 2011a, p. 22). Também, adquirida a língua de sinais, ampliam-se as possibilidades de aprendizado da língua portuguesa como segunda língua e de construção de significados nessa língua. Ainda, a presença de interlocutores surdos poderá favorecer a construção de relações comunicativas e de trocas culturais, contribuindo também para a consolidação de uma identidade surda (Moura, 2013).

Diferentemente, na escola regular inclusiva, formada por uma maioria ouvinte, a língua privilegiada no processo educacional é a língua portuguesa, oral e escrita. A Libras está presente especialmente via tradutor/intérprete, no AEE ou em momentos pré-definidos; nesse sentido, acreditamos que a aquisição da língua de sinais pela criança surda não se dá naturalmente, mas de modo restrito e fragmentado. Para Moura (2011, p. 157), “[...] a criança surda tem limitada a sua possibilidade de criar um mundo de linguagem que lhe permita estar na língua, viver a língua e criar um complexo mundo de sentidos e de relações”. Além disso, o acesso aos conteúdos curriculares não ocorre de modo natural, mas mediado pelo tradutor/intérprete, e as metodologias de ensino tendem a pautar-se em referenciais ouvintes.

Perguntamo-nos então: A escola regular inclusiva tem proporcionado às crianças surdas reais condições de desenvolvimento da/na linguagem, de aprendizado e de construção de uma identidade surda? Ela atende às singularidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos? Somente a presença do tradutor/intérprete na sala de aula garante aos alunos surdos participarem efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, em que muitas crianças surdas estão ainda em fase de aquisição da Libras? Em que momento os alunos surdos, juntamente aos colegas ouvintes, estariam aprendendo a língua portuguesa como segunda língua? E, ao passo que o AEE tem sido o lugar privilegiado para a aquisição da Libras, para o aprendizado do Português como segunda língua e para o acesso aos conteúdos curriculares em Libras, poderíamos falar em escola inclusiva? No âmbito dessas discussões, concordamos com Sá (2011a, p. 52) ao afirmar que “[...] o direito de ‘estar’ num espaço não faz deste espaço ‘o melhor lugar para se estar’. Antes do ‘direito de estar em qualquer lugar’ há o ‘direito de estar no melhor lugar’”.

A escola ou classe específica para surdos em uma perspectiva bilíngue vem sendo reivindicada pelos próprios surdos ao longo da história. Como exemplo, podemos citar o documento *A educação que nós surdos queremos* (Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos [FENEIS], 1999), elaborado em um evento que antecedeu o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e entregue às autoridades oficiais em um ato político que consistiu uma passeata pelas ruas de Porto Alegre no dia 24 de abril de 1999; o documento *A educação que nós, surdos, queremos e temos direito* (Carta de Salvador, 2006), elaborado e assinado no Encontro de Surdos, na Bahia, em 2006; e a *Carta aberta ao Ministro da Educação* (Campello et al., 2012), formulada pelos sete primeiros doutores surdos do Brasil, em 2012. Também, citamos as cartas elaboradas pelas professoras doutoras Nídia Regina Limeira de Sá, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (Sá, 2011b), Kristina Svartholm, da Universidade de Estocolmo (Svartholm & Moura, 2011), e pelo professor doutor Fernando César Capovilla, da Universidade de São Paulo (USP) (Capovilla, 2011a), nas quais os pesquisadores, com base em sua experiência na área e em evidências científicas, declaram que as escolas ou classes específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue, constituem o lugar mais apropriado para a sua escolarização, e contestam o fechamento de tais escolas ou a sua transformação em centros para atendimento educacional especializado, como recomenda a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Não obstante, compreendemos que a realidade de muitas escolas ou classes específicas para surdos está longe de ser considerada ideal, pois, assim como reconhece Sá (2011a, p. 55):

Sabe-se que a defesa pela escola/classe específica não garantirá o êxito pleno apenas pelo fato de nela se colocar estudantes surdos, professores surdos e ter a língua de sinais como língua de instrução - visto que não é a proposta que garante a qualidade, antes, são inúmeros os fatores intervenientes. É óbvio que escolas que não têm o perfil da especificidade podem também realizar um excelente trabalho - caso queiram. O sucesso dependerá da hierarquia das línguas envolvidas, dos objetivos educacionais, da formação adequada e continuada dos professores, da arquitetura educacional, das trocas com o contorno social, da consideração quanto aos contextos psicossociais e culturais, do comprometimento dos estudantes, dentre outros fatores.

Ainda, salientamos que, ao colocarmos-nos favoráveis às escolas ou classes específicas para surdos, não pretendemos nos opor à proposta de educação inclusiva, pois reconhecemos que tal proposta representa um avanço na trajetória da Educação Especial brasileira. No entanto, não podemos deixar de considerar que diante dos resultados apresentados por um número significativo de estudos (Silva & Pereira, 2003; Dorziat, Lima, & Araújo, 2006; Lacerda, 2006; Strobel, 2006; Lopes & Menezes, 2010; Bastos, 2011; Capovilla, 2011b), a realidade vivenciada por muitos alunos surdos na maior parte das escolas regulares inclusivas é ainda excludente.

Desse modo, reiteremos as palavras de Schwartzman (2011, p. 275)

Continuo a defender que a melhor resposta quando me perguntam se sou ‘a favor’ ou ‘contra’ a inclusão em escolas/classes regulares é: ‘Depende!’. Depende de quem estamos incluindo, depende de onde estamos incluindo, e do que se espera dessa inclusão.

No caso das crianças surdas, acreditamos que, hoje, é a escola ou a classe específica, em uma perspectiva bilíngue, que melhor irá ao encontro de suas necessidades e singularidades.

Para finalizar, ao reconhecermos a importância de escolas ou classes específicas para surdos, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, não podemos desconsiderar a questão da formação docente, uma vez que os cursos de Pedagogia e de licenciaturas não têm formado profissionais capacitados para atuar em contextos educacionais bilíngues/biculturais. Então, é preciso repensar a formação de professores para atuação na educação de surdos, e nessa perspectiva, o curso de Pedagogia Bilíngue aponta novas possibilidades: ao considerar as especificidades e demandas de estudantes surdos no âmbito da formação inicial e ao formar profissionais habilitados para trabalhar com alunos surdos - em uma perspectiva bilíngue/bicultural - na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - *campus* Palhoça (Instituto Federal de Santa Catarina [IFSC], 2015, p. 15),

[...] um curso de Pedagogia Bilíngue não terá como desafio apenas qualificar docentes para lecionar em língua de sinais. Terá, além disso, o desafio de pensar e procurar caminhos para outra pedagogia, uma pedagogia que tenha como fundamento básico os aspectos da visualidade necessários à ação de ensinar e aprender numa perspectiva bilíngue que envolve duas línguas de modalidades diferentes, a visual-espacial e a oral-auditiva, sem deixar de levar em conta as questões culturais que as envolvem. E ainda, que possibilite rompimentos com as estruturas curriculares tradicionais que historicamente vem marcando as relações entre professor e aluno, estruturas tais que colocam o estudante como personagem passivo e receptor e o professor como transmissor de conteúdos e compreensões de mundo.

No entanto, a oferta de cursos de Pedagogia Bilíngue em nosso país é ainda escassa, embora tenha apresentado nos últimos anos alguns sinais de crescimento. De modo geral, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) assume papel de destaque na oferta de cursos de Pedagogia Bilíngue no Brasil, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, a partir de parcerias com instituições federais de ensino superior distribuídas entre as cinco regiões do país, ampliando, assim, o seu alcance em todo o território nacional. Desse modo, evidenciamos a necessidade de expansão de tais cursos, de acordo com as metas do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - viver sem limites (Viver sem limites, 2013), a fim de suprir lacunas e contribuir para a efetivação de uma Educação Básica verdadeiramente bilíngue para surdos.

5 CONCLUSÃO

Notamos que o percentual de trabalhos que apontaram a escola regular como o lugar mais apropriado para a educação de surdos foi análogo ao percentual de trabalhos que defenderam uma escola ou classe específica para surdos segundo uma abordagem bilíngue, revelando que tal questão não é ainda consensual no campo. Por sua vez, embora na amostra analisada um número maior de estudos tenha investigado a escola regular⁵, muitos, possivelmente em face dos desafios e problemas observados na efetivação da proposta de inclusão escolar de surdos, apontaram a escola ou a classe específica para surdos como o ambiente mais adequado para a sua escolarização, ao estruturar-se de forma a atender às suas demandas.

Logo, considerando-se os apontamentos realizados até aqui, podemos dizer que esse dado se mostra animador, pois pode indicar novos caminhos para a educação de surdos em nosso país. Contudo, diante da relevância dessas questões para as discussões atuais, notamos no universo analisado um número reduzido de trabalhos que abordaram o tema *escola/educação bilíngue*⁶ e/ou focalizaram o âmbito da escola ou classe específica para surdos. Nesse sentido, sinalizamos a necessidade de mais pesquisas que investiguem tais contextos, de modo a examinar o seu alcance e também as suas limitações e, assim, fornecer subsídios para a sua consolidação.

Ainda, não podemos deixar de considerar que, em muitos municípios brasileiros, devido a um número restrito de surdos em idade escolar, a criação de escolas específicas para surdos pode não ser viável. Nesses casos, a implantação de classes específicas para surdos no interior de escolas regulares representa uma alternativa possível, e a parceria entre sistemas de ensino e universidade pode contribuir para a implantação e o desenvolvimento de projetos educacionais bilíngues nesses contextos. Entretanto, é necessário que haja um movimento da sociedade civil no sentido de reivindicar do poder público o cumprimento do direito que os surdos possuem de estudar em escolas ou classes de educação bilíngue, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como assegura o Decreto N° 5.626 de 2005 (Decreto N° 5.626, 2005), em consonância com as reivindicações da comunidade surda.

O direito a uma educação verdadeiramente bilíngue deve ser visto como um pressuposto da inclusão, entendida, aqui, não como um local definido para a escolarização de todos os alunos, mas em seu sentido amplo, ou seja, “[...] como consequência de um ensino de qualidade para todos [...]” (Dias, 2009, p. 37). Contudo, se não se organizar de modo a atender, de fato, às especificidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos, a escola ou classe específica não irá, por si só, superar os desafios observados na educação de alunos surdos em nosso país.

Por fim, compreendemos a importância de propiciar aos pais ou responsáveis e aos alunos surdos o direito de escolha, ou seja, se desejam estudar em salas de aula comuns com alunos ouvintes na escola regular, em classes ou escolas específicas para surdos com uma proposta bilíngue, entre outros, o que demanda, por sua vez, a organização e a manutenção de

⁵ Um número expressivo de dissertações focalizou, de modo exclusivo ou concomitante a outros âmbitos educacionais, a escola regular inclusiva (n=28), seguida pela escola específica para surdos (n=12). Quanto às teses, três focalizaram a escola regular inclusiva e duas a escola específica para surdos.

⁶ No que tange aos temas privilegiados, 22 dissertações e duas teses abordaram o tema *inclusão*; 11 dissertações abordaram o tema *linguagem*; nove dissertações e duas teses abordaram o tema *intérprete educacional*; seis dissertações e duas teses abordaram o tema *formação de professores*; quatro dissertações abordaram o tema *escola/educação bilíngue*; e dez dissertações e duas teses abordaram temas pontuais.

diferentes modelos educacionais. Além disso, para uma escolha consciente, é preciso que os familiares obtenham informações sobre a surdez e suas implicações, bem como sobre a língua de sinais. No entanto, muitas vezes, médicos e demais profissionais da área da saúde são os principais profissionais que pais ou responsáveis têm contato após o diagnóstico de surdez de um filho. Nesses casos, podem predominar discursos sobre a surdez baseados em uma concepção clínico-terapêutica, cuja ênfase está no *déficit* auditivo e na promoção de propostas e recursos que visam o desenvolvimento da audição/resíduo auditivo, da fala e leitura orofacial. Diante disso, os sistemas de ensino e a própria universidade podem cumprir um importante papel nesse processo, no sentido de promover programas de orientação às famílias de surdos a partir de um enfoque interdisciplinar e segundo uma perspectiva social, cultural e política, a fim de superar uma visão estritamente clínica. Também, proporcionar aos familiares de surdos o ensino da Libras poderá contribuir de maneira singular para o desenvolvimento da criança surda, na medida em que se amplia as possibilidades de a língua de sinais estar presente nas interações estabelecidas no contexto familiar.

Buscamos, por ora, suscitar uma reflexão - que se faz tão necessária - acerca do lugar da educação de surdos, considerando-se os dados apresentados nas dissertações e nas teses no campo, nos últimos anos, e, em especial, as reivindicações da comunidade surda no que tange às escolas ou classes específicas para surdos segundo uma proposta bilíngue. Contudo, tal discussão não se encerra aqui, pois é preciso considerar as diferentes perspectivas que compreendem o respectivo tema, dada a sua relevância e complexidade.

REFERÊNCIAS

- Araújo, C. A. (2006). Bibliometria: Evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, Porto Alegre, 12(1), 11-32.
- Bastos, T. (2011). O contexto da sala de aula inclusiva e a educação da criança surda. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 183-194). Manaus: Valer; Edua.
- Campello, A. R. S., Perlin, G. T. T., Strobels, K. L., Stumpf, M. R., Rezende, P. L. F., Marques, R. R., & Miranda, W. de O. (2012). *Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante*. Recuperado em 10 de Março de 2016 de <https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>.
- Capovilla, F. C. (2011a). Carta aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 293-296). Manaus: Valer; Edua.
- Capovilla, F. C. (2011b). Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: Pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 77-99). Manaus: Valer; Edua.
- Carta de Salvador (2006). *Educação que nós, surdos, queremos e temos direito*. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA - Universidade Federal da Bahia em 2 de novembro de 2006. UFBA: Salvador.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad* (1994). Recuperado em 24 de Setembro de 2014 de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>.

- Dias, T. R. S. (2009). Educação de surdo, inclusão e bilinguismo. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. C. de A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp. 37-42). São Carlos: EdUFSCar.
- Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado em 30 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Dorziat, A., Lima, N. M. F., & Araújo, J. R. de. (2006). A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da ANPED*, Caxambú, MG, Brasil, 29. Recuperado em 25 de Abril de 2018 de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_estudosculturais__1.pdf.
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (1999). *A educação que nós surdos queremos*. Porto Alegre: UFRGS. Recuperado em 05 de Julho de 2015 de <http://inclusaojane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>.
- Instituto Federal de Santa Catarina (2015). *Projeto Político Pedagógico de Curso*. IFSC: Palhoça. Recuperado em 26 de Julho de 2016 de http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC_Pedagogia_Bil%C3%ADngue_IFSC_abril_2016.pdf
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, 26(69), 163-184.
- Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em 30 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 39(1), 49-63.
- Lopes, M. C., & Menezes, E. C. P. (2010). Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, Pelotas, (36), 69-90.
- Moura, M. C. (2011). A escola bilíngue para surdos: Uma realidade possível. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual escola?* (pp. 155-168). Manaus: Valer; Edua.
- Moura, M. C. (2013). Surdez e linguagem. In C. B. F. Lacerda, & L. F. Santos (Org.), *Tenho um aluno surdo, e agora?* (pp. 13-26). São Carlos: EdUFSCar.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Recuperado em 30 de Junho de 2015 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Viver sem limites: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (2013). Recuperado em 27 de Julho de 2016 de http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf.
- Sá, N. L. R. (1998). O discurso surdo: A escuta dos sinais. In C. Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (pp. 169-192). Porto Alegre: Mediação.
- Sá, N. L. R. (2011a). Escolas e classes de surdos: Opção político-pedagógica legítima. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 17-61). Manaus: Valer; Edua.

- Sá, N. L. R. (2011b). Carta aberta ao MEC. Espaço universitário de estudos surdos - UFBA. Grupo de pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" - UFPB. Núcleo de pesquisa em políticas educacionais para surdos - UFAM. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 277-281). Manaus: Valer; Edua.
- Schwartzman, J. S. (2011). A inclusão da pessoa com deficiência. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 273-276). Manaus: Valer; Edua.
- Silva, A. B. P., & Pereira, M. C. C. (2003). O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19(2), 173-176.
- Silva, M. R., Hayashi, C. R. M., & Hayashi, M. C. P. I. (2011). Análise bibliométrica e cientométrica: Desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, 2(1), 110-129.
- Strobel, K. L. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação Temática Digital*, Campinas, 7(2), 245-254.
- Svartholm, K., & Moura, M. C. (2011). Carta aberta de Kristina Svartholm sobre escolas especiais para surdos. In N. L. R. Sá (Org.), *Surdos: Qual a escola?* (pp. 283-291). Manaus: Valer; Edua.⁷

Recebido em: 27/11/2017

Reformulado em: 13/03/2018

Aprovado em: 25/03/2018

