



## **DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA DÉCADA DE 1990 E EFEITOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO PRESENTE**

Luciane Bresciani Lopes; Adriana da Silva Thoma

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

lbresciani@gmail.com; asthoma@terra.com.br

**Resumo:** Que discursos sobre a educação bilíngue para surdos circulavam no final dos anos de 1990? E como esses discursos vêm produzindo efeitos nas políticas e propostas educacionais para surdos que temos hoje no Brasil? Para responder a essas perguntas, analisamos dois conjuntos de materiais: o primeiro deles, uma coletânea produzida por pesquisadores de países latino-americanos, dos Estados Unidos e da Europa, publicada em dois volumes e que consiste em uma compilação das conferências que foram apresentadas durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em abril de 1999, na cidade de Porto Alegre/RS/Brasil. Além dos textos da coletânea, olhamos para o documento que foi produzido por lideranças surdas durante o Pré-congresso que antecedeu o V Congresso, intitulado “A educação que nós surdos queremos”. O segundo conjunto de materiais é formado por documentos mais recentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil (2014). No segundo conjunto, buscamos identificar os efeitos da produção dos anos de 1990 nas atuais políticas e propostas educacionais para surdos. Pelas recorrências discursivas, construímos dois agrupamentos temáticos: um que trata sobre a aquisição da língua de sinais, indicando que essa deve se dar o mais cedo possível para o desenvolvimento e aprendizado das crianças surdas em ambientes linguísticos favoráveis, o que inclui o aprendizado da língua também pela família e, outro, que trata sobre o lugar das línguas na educação de surdos, defendendo que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos e a língua majoritária do país como segunda língua.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue, Discurso, Políticas Educacionais para Surdos.

### **1 Introdução**

As discussões que trazemos para esse Grupo de Trabalho buscam contribuir para os debates que tratam da educação bilíngue dos surdos, a atuação docente nos espaços de formação desses estudantes e desenvolvimento das políticas que abordam o tema. No desenvolvido da educação de surdos, as políticas educacionais têm previsto a garantia de acesso aos contextos e conhecimentos escolares através da língua de sinais. O discurso da língua de sinais como primeira língua e outros argumentos utilizados pela comunidade surda em nosso país vêm sendo (re)produzidos ao longo das décadas no campo da educação de surdos não somente no Brasil. Partindo das recorrências discursivas, traçamos como objetivos deste trabalho: *analisar os discursos sobre a educação bilíngue para surdos que circulavam no final dos anos de 1990 e como esses discursos vêm produzindo efeitos nas políticas e propostas educacionais para surdos que temos hoje no Brasil.*



Para responder a esses objetivos, analisamos dois conjuntos de materiais: o primeiro deles, uma coletânea produzida por pesquisadores de países latino-americanos, dos Estados Unidos e da Europa, publicada em dois volumes e que consiste em uma compilação das conferências que foram apresentadas durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos, em abril de 1999, na cidade de Porto Alegre/RS/Brasil, intitulado *Atualidade da educação bilíngue para surdos*.

A obra foi organizada em volumes: Volume 1 – *Processos e projetos pedagógicos* e Volume 2 – *Interfaces entre pedagogia e linguística*, cujos textos abordam as discussões sobre a educação dos surdos ao final dos anos de 1990. No primeiro volume, os textos apresentam discussões sobre as políticas de educação bilíngue para surdos que, segundo Skliar (1999a), deveriam estabelecer a possibilidade de um novo olhar, que vinha sendo ignorado na construção das políticas educacionais. No segundo volume, as discussões concentram-se no desenvolvimento das questões pedagógicas do processo educacional dos surdos. Os textos, de maneira geral, são produções que contam com relatos de experiência de profissionais de diferentes países.

Justificamos a relevância da análise que aqui realizamos porque no final dos anos de 1990 havia uma produção crescente sobre a temática da educação bilíngue no Brasil, seguindo uma tendência internacional de produções que mostravam os resultados de políticas e práticas bilíngues centradas na educação em língua de sinais. Essas produções também sustentavam as demandas do movimento surdo pelo reconhecimento da surdez como uma identidade linguística e cultural e por uma educação em língua de sinais e, acreditamos, que tais produções, assim como o documento “A educação que nós surdos queremos”, contribuíram para a formulação das políticas educacionais para surdos do presente.

Sobre discurso, ferramenta teórico-metodológica que norteia a escrita deste trabalho, esse é compreendido na perspectiva de Michel Foucault. Para ele, discurso produz práticas. Mais do que um ato de fala, os discursos estão inscritos em campos de saberes e são produzidos na disputa por significações. Na educação de surdos, tradicionalmente vemos uma divisão entre discursos clínico-terapêuticos e discursos sócio-antropológicos. Porém, essa divisão binária, que coloca os surdos na condição de “deficientes a serem normalizados” ou de “sujeitos culturais” não dá conta da multiplicidade de identidades sobre as quais estamos nos referindo. Skliar (1999b) alertava para o cuidado em não trocar a “roupa velha” por uma “nova” que também tem como objetivo normalizar os sujeitos. Segundo ele:

Passar de naturalização da medicina à curiosidade da etnografia ao reconhecimento político da diferença, não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova, nem melhor se acomodar ao politicamente correto dos nossos tempos atuais. A



literatura sobre a surdez tem como hábito refletir uma oposição simplificada entre modelos clínicos e modelos antropológicos da surdez. Sem dúvida, nem todas as representações encaixam naturalmente nesta oposição e o que melhor as caracteriza é a flutuação permanente dos significados. (p.06)

As contribuições de Skliar (1999b) podem ser articulados com a produção da noção de *diferença* apresentados nos textos de Fernandes (1999), da Universidade Federal do Paraná, e Behares (1999), da Universidade da República em Montevideo no Uruguai. Os autores argumentam sobre a construção histórica da surdez enquanto diferença e defendem que essa compreensão “constitui uma formulação teórica consistente” (BEHARES, 1999, p.138).

Além dos textos da coletânea, analisamos o documento “A educação que nós surdos queremos”, produzido por lideranças surdas durante o Pré-congresso que antecedeu o V Congresso, que, segundo Lopes (2011) “continha esclarecimentos sobre a forma como os surdos gostariam de ser narrados; diretrizes surdas para educação (desde a educação infantil); discussões acerca da Língua Brasileira de Sinais; o direito a intérpretes e a necessidade do reconhecimento, pelo Estado, da LIBRAS como uma língua oficial” (p.33).

O segundo conjunto de materiais é formado por documentos mais recentes: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil (BRASIL, 2014b). Neles, buscamos identificar os efeitos da produção dos anos de 1990 nas atuais políticas e propostas educacionais para surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um documento construído por um grupo de especialistas da área da Educação Especial designado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão para orientar a política de inclusão escolar assumida pelo país e “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.” (BRASIL, 2008, p.01).

Os Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa consiste em um relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa elaborado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. O relatório, segundo Stürmer e Thoma (2015, p.03), visa “orientar a construção de uma política



educacional bilíngue” preferencialmente nas escolas bilíngues de tempo integral que considerem “as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos surdos”.

A educação bilíngue para alunos surdos tem sido pautada na construção de políticas educacionais em nosso país. A exemplo disso, destacamos o que asseguram os textos legais, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O primeiro documento é fruto de uma discussão e produção a nível nacional e, também, da mobilização dos surdos na tentativa de assegurar nas metas o que compreendem como educação bilíngue e como esta deve ser prevista nos processos escolares. Das garantias legais, que são abordadas no PNE 2014-2024, destacamos a referência à educação bilíngue para os surdos em três metas: a) Meta 1.11 que dispõe sobre o acesso a educação infantil “assegurando a educação bilíngue para crianças surdas”; b) Meta 7.8 que trata dos indicadores de avaliação para a “qualidade da educação bilíngue para surdos”; e c) Meta 4.7 que garante textualmente

[...] oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014a)

A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – passou a vigorar em janeiro de 2016, tendo como base para a sua produção a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seu art. 1º expressa os objetivos da sua promulgação, ou seja, “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). No que tange os aspectos relacionados à educação de surdos, destacamos a redação do art. 28, que versa sobre o direito à educação, tratando da “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Discussões sobre a educação bilíngue para surdos serão analisados na próxima seção, conforme o objetivo deste trabalho, apontando as recorrências discursivas no primeiro conjunto de materiais, *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos* e “A educação que nós surdos queremos”, articulados a análise dos efeitos desses discursos nas políticas e propostas educacionais, que compõem o segundo conjunto de materiais analisados, pensando na educação para surdos que temos hoje no Brasil.



## **Discursos sobre a educação bilíngue para surdos que circulavam no final dos anos de 1990 e os efeitos dos discursos nas políticas e propostas educacionais para surdos no Brasil no presente**

Para a análise dos discursos sobre a educação bilíngue no primeiro conjunto de materiais, realizamos a (re)leitura dos artigos que compõem os dois volumes da obra *Atualidades da Educação Bilíngue para surdos* e, inicialmente, buscamos pela localização do termo: *bilinguismo* e *educação bilíngue*. Em termos gerais, o primeiro volume, *processos e projetos pedagógicos*, é composto de 17 artigos e, segundo a nossa análise é o volume que apresenta maior descrição da noção de educação bilíngue que circulava nas produções da época. Em alguns artigos a compreensão de educação bilíngue para surdos é destacada ao longo do texto na apresentação de um contexto que se espera ou que se inscreve como bilíngue para surdos. No segundo volume, *Interfaces entre pedagogia e linguística*, os artigos estão centrados em descrições de situações em contextos bilíngues de surdos em diferentes países. O livro apresenta 14 artigos que, em grande parte, descrevem as práticas bilíngues no ensino da primeira e segunda língua dos alunos surdos. No documento “A educação que nós surdos queremos”, os termos *bilinguismo* ou *educação bilíngue* não são citados textualmente, mas descritos ao longo dos tópicos que apresentam as questões discutidas pela comunidade surda redatora do texto.

A análise do primeiro conjunto de materiais apontou como recorrência discursiva dois tópicos que serão apresentados na próxima seção: *Aquisição da língua de sinais: “mais cedo possível”* e *O lugar das línguas na educação de surdos: “A primeira língua é a Língua de Sinais”*. Esses tópicos serão desenvolvidos em articulação com o segundo conjunto de documentos, que compreendem as atuais políticas e práticas para o desenvolvimento da educação dos surdos.

### **2.1 Aquisição da língua de sinais: “mais cedo possível”**

A aquisição da língua de sinais na primeira infância e o aprendizado dessa língua por parte dos pais é uma recorrência nos textos analisados no primeiro conjunto de materiais que compreendem as produções do final dos anos de 1990, como podemos ver nos excertos abaixo:

[...] o fato da criança precisar de acesso à língua o mais cedo possível. Nos programas bilíngues propostos para os surdos, o acesso deveria ser uma língua de sinais. Em modelos mais realísticos do bilinguismo, a língua deveria certamente ser experimentada e adquirida bem antes de entrar na escola. Isso indica que os programas bilíngues onde a língua é introduzida pela primeira vez na escola possuem uma intervenção por demais tardia. (KYLE, 1999, p.23)



[...] entiende que la atención temprana, debe ser básicamente lingüística, encaminada a facilitar el acceso temprano de los niños a primera lengua, la lengua de señas colombiana. (RAMIREZ, 1999, p.48)

Os pais deveriam receber oportunidades de aprender tanto quanto possível a língua de sinais logo de descobrem que a criança é surda. (JOKINEN, 1999, p.119)

43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais. (FENEIS, 1999, As classes especiais para surdos – itens 35 – 52)

As três primeiras citações, na ordem de apresentação, apontam argumentos de produções de locais, relativamente distantes, mas com discursos recorrentes sobre a proposição de educação bilíngue para surdos: Jim Kyle da Universidade de Bristol, Inglaterra; Paulina Ramirez do Instituto Nacional de Surdos de Bogotá, Colômbia; e Markku Jokinen Universidade de Jyväskylä, Finlândia. Do mesmo modo, essa questão aparece no documento “A educação que nós surdos queremos”, última citação do conjunto inicial de trechos escolhidos. A importância da aquisição lingüística na primeira infância é justificada, como observado, em diferentes textos e contextos, como condição para que as crianças surdas tenham um desenvolvimento da “linguagem e, conseqüentemente, do pensamento” (MULLER et al, 2013, p. 03). A família é compreendida, segundo esses textos, como o primeiro ambiente bilíngue das crianças surdas. Para tanto, faz-se necessário que as famílias tenham contato e desenvolvam o aprendizado da língua de sinais.

Observa-se que naquele período, final dos anos de 1990, os escritos apontavam para a discussão de quanto tardia estava se dando a aquisição lingüística das crianças surdas e para a necessidade dessas crianças tomarem contato com a língua de sinais antes do acesso ao espaço escolar. Compreendendo que a discussão de acesso à língua estava se dando tardiamente, no documento “A educação que nós surdos queremos” defende-se a “urgência da criação de creches” (FENEIS, 1999 – A escola de surdos - item 27), ressaltando a importância da criação do ambiente lingüístico para as crianças surdas.

Na articulação analítica entre os discursos da década de 1990 e as políticas atuais, destacamos a inexistência da discussão da aquisição da língua de sinais na primeira infância no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). A Política não dá destaque para as questões lingüísticas das crianças surdas. Cita apenas que Política:

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência [entre os quais os surdos estão incluídos], transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais,



garantindo: **Transversalidade da educação especial desde a educação infantil** até a educação superior; [...] (BRASIL, 2008, p. 08) [grifo nosso]

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2014), na meta 4.7, é descrito que a educação bilíngue deverá ser desenvolvida na perspectiva bilíngue dos “zero a dezessete anos” (BRASIL, 2014a, 56), mas não aponta caminhos para a construção de espaços de políticas que discutam a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas e seus familiares. Recebe destaque, no que tange a aquisição linguística na primeira infância das crianças surdas, as proposições dos Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014b) que destaca textualmente, que a

Educação Infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da linguagem da criança surda na Libras. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em Libras, como referência de língua e da comunidade surda. (...) O ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação. (...) A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças. (BRASIL, 2014b, p.10)

Os argumentos apontados pela redação dos Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014b) esclarecem sobre a necessidade e importância da língua de sinais para o desenvolvimento das crianças surdas e dos espaços bilíngues para a formação dos sujeitos surdos. Em seu texto aborda questões como o papel dos profissionais surdos no contato com as crianças nos primeiros anos e o papel da família como responsáveis pelo acesso da criança surda “à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras” e que os pais e as crianças se “insiram nesses programas” (BRASIL, 2014b, p.19).

A partir do discurso sobre a aquisição da língua de sinais na primeira infância para a efetivação de uma educação bilíngue para esses sujeitos, ainda nos textos do final dos anos de 1990, observamos que no presente esse discurso não recebe o mesmo destaque em todas as produções políticas de educação. Entretanto, observa-se que o discurso da educação bilíngue para as crianças surdas é demasiadamente recorrente nos textos daquele período, em 1999, e são reafirmados nas atuais políticas e práticas educacionais, conforme abordaremos no próximo subitem, nos quais os argumentos da produção da educação bilíngue partem de reflexões como as de Hoffmeister (1999), da Universidade de Boston nos Estados Unidos, que argumenta sobre a importância das crianças surdas adquirirem “não só uma língua dos sinais, mas também a língua falada no país onde moram. Isso significa que as crianças surdas devam se tornar bilíngues” (p.119).

## **2.2 O lugar das línguas na educação de surdos: "A primeira língua é a Língua de Sinais"**



Nos textos do primeiro e do segundo conjunto de materiais analisados, a definição da língua de sinais como a primeira língua dos surdos recebe destaque e é desenvolvida como definição de educação bilíngue para surdos. Nessa perspectiva, a educação bilíngue passa a ser pensada, produzida e assegurada nos espaços escolares para o desenvolvimento dos alunos surdo. Para iniciar essa seção, destacamos as produções do final dos anos de 1999 que tratam da definição do lugar da língua de sinais na educação dos surdos:

La propuesta de uso de la lengua de signos com primer lenguaje para los niños/as sordos se fundamenta en que es una lengua, como ha sido demostrado em diferentes trabajos de investigación lingüística. (TRIADO, 1999, p.250)

Es evidente que la educación bilíngue del sordo surge del reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural que se ajusta a las características psicofísicas del sordo. De ahí que esta educación tendría como propósito promover su adquisición como primera lengua. (PELUSO, 1999, p.88)

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua (FENEIS, 1999 – O currículo da escola de surdos – itens 69 – 81)

O discurso da língua de sinais como língua primeira língua para a educação dos surdos, como destacamos nos excertos acima, é recorrente em diferentes países, como é caso de Triado (1999) da Universidade de Barcelona na Espanha, Peluso (1999) da Universidade da Republica de Montevideo no Uruguai e a produção brasileira no documento “A educação que nós surdos queremos”. Além das citações escolhidas para iniciar a discussão sobre o lugar das línguas na educação de surdos, destacamos o quadro proposto por Jokinen (1999), da Universidade de Jyväskylä/ Finlândia:

#### **QUADRO SOBRE O BILINGUISMO PARA OS SURDOS**

<b>LÍNGUA DE SINAIS</b>	<b>LÍNGUA FALADA</b>
Língua básica na comunicação diária	Usada principalmente no contexto escrito
Ferramenta básica para adquirir conhecimento e habilidades	Preenche a função de uma língua escrita (colhendo informações e conhecimento)
Usada na comunicação direta com os outros	
O estudante se desenvolve socialmente e emocionalmente	

Fonte: JOKINEN, 1999, p. 120

A partir das análises observamos o uso de termos diferentes para referir-se a língua de sinais, como língua materna e natural<sup>1</sup> dos surdos e a língua dos países em uma definição de língua falada, como aquela que circula em cada país e não, necessariamente, como a que deverá ser desenvolvida na modalidade oral pelos alunos surdos.

<sup>1</sup> Cabe destacar que não temos a intenção de desenvolver aqui as questões que abordam a discussão linguística dos termos natural e materna. A nós interessa apenas verificar o lugar das línguas e seus usos na educação, não as nomenclaturas relacionadas a elas.



Nos textos de 1999 observamos o destaque da língua de sinais para a comunicação diária e desenvolvimento dos alunos surdos nos contextos escolares. Os textos partem de argumentações do campo da linguística, como fazem Triado (1999) e Peluso (1999) para reafirmar o lugar da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Jokinen (1999) ainda atribuiu à língua de sinais a possibilidade de desenvolvimento emocional e social dos surdos, enquanto que a línguas orais dos países é reconhecida como segunda língua e deverá, segundo as recorrências discursivas, ser desenvolvida na modalidade escrita.

Considerando que uma educação bilíngue prevê o ensino de, pelo menos, duas línguas no contexto formativo, observa-se que a língua de sinais é considerada meio de comunicação dos alunos surdos e possibilidade de acesso a outros conhecimentos. O ensino da língua escrita era compreendido, no final dos anos de 1990, “como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita” (FREIRE, 1999, p.26). Nesta perspectiva, buscava-se assegurar que os alunos surdos pudessem “receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual” (FENEIS, 1999 – Direitos Humanos – item 15), comunicação visual assegurada pelo ensino em língua de sinais.

O lugar das línguas na educação dos surdos permanece inscrita dentro do discurso linguístico e educacional previsto em textos como os analisados acima. A exemplo disso, trazemos o quadro com a redação dos documentos do segundo conjunto de análise e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que reafirmam o lugar das línguas:

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	[...] a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos [...]. (BRASIL, 2008, p.11)
Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014)	A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). (BRASIL, 2014b, p.06)
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2014)	[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...]. (BRASIL, 2014a, p.59)

Para garantir espaços educacionais bilíngues, levando em conta que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta os dispositivos legais, que são a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05, para reafirmar que reconhece-se a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e destaca a necessidade de que “sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras



como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia”. (BRASIL, 2008, p. 04)

A inclusão da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores tem provocado efeitos na produção das políticas e práticas educacionais. Entre eles destacamos dois: o primeiro efeito é a compreensão, em nosso entendimento equivocada, de que o aprendizado da língua de sinais em uma disciplina durante a graduação possibilita a criação de ambientes bilíngues adequados para as crianças surdas e o segundo efeito é o crescente número de professores surdos que passaram a atuar na formação superior e deixaram de atuar na formação inicial dos alunos surdos. Um dos discursos que também foi destacado em nossa análise refere-se ao papel dos professores surdos na educação dos alunos surdos, quando esses deveriam “enseñar los contenidos curriculares em su lengua natural” (MASSONE, 1999, p.58). O mesmo autor tratará da importância da atuação dos professores surdos como de “adultos significativos” para as crianças surdas.

Sobre a atuação dos professores surdos, que recebia destaque pelo uso e conhecimento da língua de sinais nos diferentes textos analisados no contexto do final dos anos de 1990, citamos o documento “A educação que nós surdos queremos”, no item As línguas de sinais – item 66, que considera essa língua como “própria da comunidade surda” devendo ser garantido que o ensino de línguas de sinais seja “exclusivo dos instrutores surdos”. Ainda no mesmo item, o documento aborda a necessidade de que os “instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica”. A reivindicação por formação e inserção da língua de sinais nos currículos de formação superior têm diminuído a presença dos professores surdos na atuação com alunos surdos, favorecendo a implantação de uma educação bilíngue no ensino regular.

### **3 Considerações Finais**

Ao finalizar a escrita deste trabalho retomamos aos objetivos que orientaram nossa produção. Quanto ao primeiro objetivo: *analisar os discursos sobre a educação bilíngue para surdos que circulavam no final dos anos de 1990*, verificamos como recorrência discursiva a proposição, por parte das produções daquele período, do ensino da língua de sinais na primeira infância como justificativa para o desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos surdos bilíngues. Para tanto, os discursos também orientam a necessidade das famílias receberem instruções e formações quanto a língua de sinais sob a argumentação de que o espaço familiar é o primeiro contexto bilíngue em que as crianças surdas estão inseridas. Outra recorrência discursiva trata do lugar da língua de sinais como a primeira língua das

crianças surdas e a língua escrita, como segunda língua a ser desenvolvida no contexto escolar.

A partir do desenvolvimento analítico do primeiro conjunto de materiais, realizamos uma articulação para atender ao segundo objetivo, qual seja: analisar *como esses discursos vêm produzindo efeitos nas políticas e propostas educacionais para surdos que temos hoje no Brasil*. Na articulação analítica que realizamos, identificamos que nos documentos atuais não temos uma discussão sobre a necessidade dos alunos surdos tomarem contato com a língua de sinais na primeira infância. Nesse sentido, observamos que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta para a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino sem orientações sobre as especificidades do público atendido. Os Subsídios (2014b), por sua vez, destacam a criação de creches e a responsabilização das famílias para o contato com a língua. Desta forma, a atual política de inclusão encontra-se em desalinho com os subsídios elaborados por integrantes dos movimentos surdos e especialistas da área, cada qual propondo caminhos diferentes para pensar a educação bilíngue para os surdos convergindo na defesa da língua de sinais como primeira língua desses sujeitos.

Para finalizar nosso escrito, olhamos para os argumentos de Skliar, na apresentação do livro de Garcia e Karnopp (2016), quando ele aponta para os atuais caminhos da educação de surdos na América Latina. Segundo ele, a educação bilíngue não pode se resumir ao simples problema gerado pelo pessimismo ou otimismo no olhar e no tratar essa educação. A educação dos surdos é uma questão de política pública que deve dar conta da noção de que para qualquer infância, para qualquer criança, toda postergação de ações educacionais efetivas, o “depois”, é tarde demais.

## Referências

- BRASIL. [\*Lei nº 13.146\*](#). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2008.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.
- BRASIL/MEC/SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil*, 2014b.
- BEHARES, Luis E. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 2 – Interfaces entre Pedagogia e Linguística. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 131-148.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).



FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 2 – Interfaces entre Pedagogia e Linguística. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 59 – 81.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 2 – Interfaces entre Pedagogia e Linguística. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 25 – 34.

GARCIA, B. G. (Org.); KARNOPP, L. B. (Org.). *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. 1. ed. Washington: Gallaudet University, 2016. v. 1. 240p

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 2 – Interfaces entre Pedagogia e Linguística. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 113 – 130.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 105 – 128.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 15 – 26.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação*. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MASSONE, María Ignacia. SIMÓN, Marina. El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 57 – 76.

MULLER, J. I.; STURMER, I. E.; KARNOPP, L. B.; THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada: letras em revista*, v. 2, p. 2-15, 2013.

PELUSO, Leonardo. Dificultades en la implementación de la educación bilíngue para el sordo: el caso Montevideo. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 87 – 104.

RAMIREZ, Paulina. Hacia la construcción de la educación bilingüe/multicultural para los sordos en Colômbia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 41 – 56.

SKLIAR, Carlos. A reconstrução curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz Heron da. et al. (org.) *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997b. p. 242 – 281.

\_\_\_\_\_. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999a.

\_\_\_\_\_. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.24 n.2 jul/dez. 1999b.

STURMER, I. E.; THOMA, Adriana da Silva. *Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade*. In: 37ª Reunião



**II CINTEDI**  
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

**16 a 18**  
**NOVEMBRO**  
**2016**  
LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
**RAYMUNDO ASFORA**  
GARDEN HOTEL  
CAMPINA GRANDE-PB

Anual da Anped, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015. p. 01-15.

TRIADO, Carme. Educación temprana y lenguaje en los niños sordos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Vol. 1 – Processos e Projetos Pedagógicos. Ed. Mediação: Porto Alegre, 1999, p. 249 – 258.

