

Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo

Angélica Benedito Pereira ^[1], Joseilda Alves de Oliveira ^[2]

[1] angelicabenedito@hotmail.com. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). [2] joshitalo@gmail.com. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas de inclusão da pessoa com surdez nas escolas públicas regulares de Ensino Fundamental, considerando os limites e os avanços das políticas educacionais inclusivas para a acessibilidade linguística. Buscamos, mais especificamente, discutir sobre as políticas públicas da educação do surdo no Brasil e compreender a relação entre políticas públicas e acessibilidade linguística, considerando os avanços e limites das políticas de educação do surdo para a acessibilidade linguística. Nosso aporte teórico está embasado em autores como Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009), Skliar (2017), dentre outros que tratam da Libras como língua natural do surdo. A pesquisa se constitui em estudo bibliográfico, pois está pautada em estudos científicos já realizados e apresenta um diálogo aprofundado com as teorias. Resultados apontam que há evidências de avanços na acessibilidade linguística, proporcionada por propostas que compõem as políticas públicas da educação do surdo, desde a aprovação das leis até a presença do intérprete em sala de aula. Apontam ainda que há alguns limites em relação à acessibilidade linguística, a exemplo da ausência de intérprete, na maioria das salas de aula da educação infantil, para atender toda a demanda, e a ausência de um currículo que considere a cultura surda, a identidade surda e compreenda o artefato linguístico como primordial para o desenvolvimento do sujeito.

Palavras-chave: Acessibilidade linguística. Educação. Surdo. Políticas públicas.

ABSTRACT

This paper describes a reflection on the public policies related to the inclusion of hearing-impaired individuals in fundamental regular public schools, taking into account the limits and advances of the educational policies for linguistic accessibility. We seek to discuss the public policies for the education of those with hearing impairments in Brazil; understand the relationship between these public policies and linguistic accessibility, considering the advancements and limits of this relationship. To lead our discussion, we sought theoretical support from authors such as Quadros and Karnopp (2004), Gesser (2009), and Skliar (2017), among others, who treat the Brazilian Sign Language (Libras) as the natural language of those who are hearing impaired. This research constitutes a bibliographic study based on scientific studies already carried out and presents an in-depth dialogue supported by these theories. Our reading and understanding point out that there is evidence for improvements in linguistic accessibility afforded by the proposals that make up public policies for the education of hearing-impaired citizens, from the passing of such laws to the presence of interpreters in the classroom. We also highlight that there are other limitations around linguistic accessibility, such as the absence of interpreters in most early childhood classrooms, a lack of sufficient interpreters to meet demand, and the absence of a curriculum that takes into account cultural aspects of hearing impairment, the identity of these citizens, and that treats linguistic artifacts as essential for their development.

Keywords: Education. Hearing impaired. Linguistic accessibility. Public policies.

1 Introdução

Realizar uma discussão sobre os aspectos das políticas públicas educacionais para o surdo e seus efeitos na prática para os sujeitos surdos parece ser algo ousado para quem ocupa a posição de ouvinte. Entretanto, como profissionais da educação preocupadas com o contexto educacional brasileiro, mais especificamente, com a educação de surdos, compreendemos ser produtivo iniciar essa discussão a partir do contexto das políticas públicas educacionais que regem/sugerem as práticas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas para/com os sujeitos surdos.

Pesquisas acadêmicas e discursos veiculados em jornais do Brasil sobre as políticas de inclusão no sistema público de ensino brasileiro são recorrentes. Essa é uma temática que ganha espaço nas discussões entre pesquisadores e educadores brasileiros, a exemplo das pesquisas podem ser mencionados Costa (2014), Dionysio e Chrispino (2019), Mandelblatt (2014), Mesquita (2018), dentre outros.

Assim, visando contribuir com essas discussões já existentes em relação às políticas públicas educacionais e surdez, objetivamos promover uma reflexão sobre as políticas públicas de inclusão da pessoa com surdez nas escolas públicas de ensino regular fundamental, considerando os limites e os avanços das políticas educacionais inclusivas para a acessibilidade linguística. E, para percorrermos a caminhada de investigação, procuramos discutir sobre as políticas públicas da educação do surdo no Brasil e ainda compreender a relação entre políticas públicas educacionais e a acessibilidade linguística, considerando os avanços e limites dessa relação.

A busca por discutir essa temática justifica-se pela necessidade de pensar a prática educacional em relação ao sujeito surdo, assim como de refletir até que ponto as políticas públicas de educação atendem as necessidades do sujeito surdo.

Para darmos conta da discussão, nosso estudo encontra-se ancorado em teóricos e estudiosos que discutem a educação de surdo numa perspectiva linguística como Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009), Skliar (2017), dentre outros. Ainda no corpo da fundamentação, temos as políticas educacionais de inclusão, consolidadas em conferências e convenções internacionais, e os direitos linguísticos, referendados na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que promovem acessibilidade.

O trabalho aqui apresentado está estruturado da seguinte forma: a presente introdução, na qual foi apresentada a temática a ser discutida, motivações para escolha da abordagem e objetivos da pesquisa; uma seção teórica, em que discutimos sobre as políticas públicas para educação do surdo no Brasil e sobre políticas públicas e acessibilidade linguística, buscando traçar limites e potencialidades das políticas públicas para a acessibilidade linguística; uma seção metodológica, na qual apresentamos o percurso metodológico assumido na investigação; e, por fim, as considerações finais.

2 Legislação e políticas públicas educacionais para aluno com surdez

As políticas públicas que regem a inclusão social, educacional e cultural das pessoas deficientes nos levam a pensar como a inclusão está posta no âmbito legal e como vem acontecendo no *chão da sala de aula*. Partindo da concepção de políticas públicas de inclusão educacional como princípio que rege a educação inclusiva e que contempla a participação de todos na escola regular, podemos pensar nas lutas do sujeito surdo para conquistar o direito de frequentar escolas comuns (SANTIAGO, 2011).

O percurso histórico das pessoas com surdez pode ser compreendido numa perspectiva que subentende várias etapas, muitas delas, ou todas, caracterizadas pelo estigma da exclusão. Esse percurso definiu-se claramente por fases como o extermínio, a maldição, o confinamento, a internação, a segregação e outras formas de exclusão (SANTIAGO, 2011, p. 8).

Dentro do universo legal, as políticas públicas para a educação de surdos estão essencialmente voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas da rede regular de ensino. (CORDEIRO; COSTA; ANDRADE, 2016, p. 3). Além disso:

Com os avanços na legislação e nos estudos das questões cognitivas relacionadas aos surdos, à segregação que ocorria nas “escolas especiais” de forma explícita, começa a ocorrer de forma escamoteada através da integração destes educandos em classes comuns com “bases legais”, porém sem o devido preparo dos professores e o suporte especializado, o fracasso

escolar tem sido uma grave consequência dessas ações (CORDEIRO; COSTA; ANDRADE, 2016, p. 3).

E, sobre o universo da legalidade das políticas públicas, podemos mencionar alguns momentos relevantes para o processo educacional do surdo brasileiro. Pois, embora tenha sofrido influência das políticas públicas internacionais (MANDELBLATT, 2014), no âmbito educacional brasileiro, a contribuição da legislação nesse espaço inclusivo se deu a partir da Declaração de Salamanca, um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para formações e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão.

Para alguns autores como Damázio (2007) e Perlin e Strobel (2008), a Declaração de Salamanca foi um marco para a inclusão, pois celebra as diferenças e apoia a aprendizagem respondendo adequadamente às necessidades individuais que vão se construir em importante contribuição para a disseminação e oferta de educação para todos e para tornar as escolas educacionalmente mais efetivas. Ela trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, sendo uma resolução das Nações Unidas para equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Essa declaração ganha força com a Convenção da Guatemala (2001) que preconiza a proibição de qualquer tipo de discriminação, exclusão ou restrições baseadas na deficiência dos seres humanos. Assim sendo, esse documento é considerado mundialmente um dos mais importantes sobre inclusão educacional, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1989) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Obviamente, todo o processo de inclusão perpassa pelo processo de legalização maior, pelas leis de acessibilidade. Porém, em se tratando da legislação da educação do surdo no Brasil, pode-se apresentar no Quadro 1, de forma resumida, um percurso legal que ajudará na compreensão sobre as lutas para legalização, regulamentação e efetivação desse processo.

O Quadro 1 indica algumas leis, decretos e portarias que foram conquistados por meio de muitas lutas do povo surdo e da comunidade surda. O passo dado com a legalização dessas ações representa um avanço significativo para a educação do surdo no Brasil.

Quadro 1 – Resumo sobre regulamentações da educação do surdo no Brasil

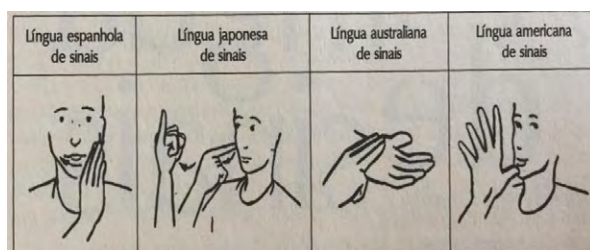
Regulamentações	Ementa
Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei de nº 10.098/2000. Nos Arts. § 3º, § 1º e § 2º, capítulo II, nos orienta sobre a “inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores”
Lei estadual nº 4.309, de 14 de abril de 2004 (RIO DE JANEIRO, 2004)	Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência auditiva nas universidades públicas estaduais
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2004a)	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências
Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004 (BRASIL, 2004b)	Inclui a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais – Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005)	Regulamenta a Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002
Portaria Normativa MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010 (BRASIL, 2010b)	Dispõe sobre o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e em Tradução e Interpretação Português/Libras
Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010a)	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015)	Tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09/07/2008

Fonte: elaborado pelas autoras

3 Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística do aluno surdo

A Libras é uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos (GESSER, 2009). De acordo com Quadros (2019), Skliar (2017) e Gesser (2009), a língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural, porém, não é universal, cada país tem sua língua de sinais e apresenta variações regionais, sociais e culturais de cada lugar, dentro do mesmo território nacional (Figura 1). É uma língua autônoma, dotada de gramática específica estruturada nos diversos níveis linguísticos (GESSER, 2009).

Figura 1 – Representação da língua de sinais em quatro países



Fonte: Gesser (2009, p. 12)

Compreendemos, portanto, a importância da Libras para o desenvolvimento dos alunos surdos, já que, como aponta Bakhtin (2011), todas as diversas esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. E, essa utilização, por sua vez, “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 279), aferindo o papel fundamental da linguagem, da língua e das relações na constituição do sujeito.

Na perspectiva de Skliar (1998), os sujeitos e suas identidades se constituem nas complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais. Assim, podemos compreender que pensar a acessibilidade linguística para o surdo, significa pensar a própria construção do surdo enquanto sujeito constituído na e pela linguagem (BAKHTIN, 2011). E, nessa perspectiva, as políticas públicas brasileiras para a educação de surdos, podem ser consideradas um passo muito importante para promoção da acessibilidade

linguística do surdo, considerando que os textos que materializam essas políticas apresentam, legalizam as ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida do aluno surdo.

O processo de aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, visto que, como sugerido por Bakhtin (2011), o sujeito vai se constituindo à medida que vai interagindo com o outro, portanto, podemos compreender que o desenvolvimento humano e a educação estão relacionados ao desenvolvimento da linguagem, assim sendo, ao domínio da língua, sobretudo, da língua natural.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os surdos foram, historicamente, privados de utilizarem a língua de sinais, e o uso da Libras foi proibido nos contextos escolares. Tal situação só começou a se modificar apenas na segunda metade do século 20, com os estudos de Stokoe (CASTRO JÚNIOR, 2011), que apontam a língua de sinais como uma língua completa.

Apesar das mudanças proporcionadas pelas políticas públicas de inclusão, muitos obstáculos ainda devem ser superados. Quadros e Karnopp (2004) apontam que um dos grandes problemas da educação do aluno surdo é o fato dessa concepção de língua completa, língua natural do surdo, ainda, não ter esse reconhecimento na prática, *no chão da escola*. A autora sugere que o trabalho desenvolvido na rede regular de ensino, valorizando, na maioria das vezes, apenas a língua portuguesa, pode ser considerado um dos grandes entraves do processo educacional inclusivo dos surdos, impondo um desafio às propostas governamentais, no sentido de garantir a essa população o direito de acesso ao reconhecimento por meio da língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Os autores compreendem que os obstáculos relacionados ao trabalho com a língua portuguesa possam ser prejudiciais ao desenvolvimento linguístico do surdo, visto que, como menciona Lacerda (2006, p. 3): “devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade.” Nesse sentido, compreendemos ser necessário que as políticas públicas sejam efetivadas na prática. E, para que isso aconteça, Lacerda (2006) sugere que a elaboração das políticas públicas precisa considerar as necessidades dos sujeitos surdos, para que possa

potencializar o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Tanto Lacerda (2006) quanto Quadros e Karnopp (2004) consideram que, em nosso país, existem muitos problemas quando nos referimos ao processo de aprendizagem dos alunos surdos, que, ao longo de suas vidas estudantis, foram adquirindo um *déficit* quanto à assimilação de conteúdos ministrados pelos professores, que muitas vezes não possuem capacitação adequada para trabalhar com esse público.

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (LACERDA, 2006, p. 2).

Diante deste contexto, é extremamente válido o debate acerca de como os professores podem utilizar metodologias pedagógicas que atendam às necessidades do aluno surdo. Nesse sentido, compreendemos que o professor, muitas vezes, precisa do auxílio de intérprete para desempenhar suas atividades de classe, contudo, a ajuda desse ator nem sempre oferece uma garantia de sucesso quanto à assimilação de conteúdo, como mencionado por Guarinello *et al.* (2006, p. 4):

O que vemos é que ainda há um desconhecimento da surdez e de suas consequências por parte dos professores. Tal fato, geralmente, desloca a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem apenas para os alunos. Como se, para esses alunos aprenderem, dependessem apenas de um intérprete de língua de sinais ou de um colega ouvinte que o ajudasse.

Deve ser lembrado que uma das principais dificuldades no processo de assimilação de conteúdos por parte do aluno surdo ocorre devido a um contexto incoerente onde professor e estudantes se comunicam por meio de códigos linguísticos diferentes, pois as barreiras existentes nesse processo são muitas, no entanto, podemos entender que uma das principais “está relacionada à linguagem, principalmente pelo fato de muitos professores ouvintes e alunos surdos se comunicarem em códigos distintos, a saber: português

para os primeiros e Língua Brasileira de Sinais - Libras para os segundos” (FELIX, 2009, p. 2).

Compreendem-se que as escolas precisam oferecer ao aluno surdo as mesmas oportunidades de entendimento do conteúdo ministrado em sala de aula, visando assim, efetivamente, uma inclusão de todos no processo educacional; para isso ocorrer, fica evidente a necessidade da acessibilidade linguística (SKLIAR, 2017). Nesse sentido, pode ser mencionado que a qualidade da aprendizagem do aluno surdo passa também, e essencialmente, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, e que estas devem considerar o sujeito surdo na sua singularidade enquanto ser constituído na e pela linguagem (BAKHTIN, 2011), portanto, entendemos ser necessário considerar o contexto sociocultural do aluno surdo e Libras como sua língua natural.

Diante do exposto, pode-se sugerir que no Brasil ainda há muito que fazer em relação à qualidade do ensino para o público surdo. Como forma de promover acessibilidade é importante prestar atenção nas formas mais básicas de comunicação, que é a visual. Falar sempre de frente para a turma, gesticular fortemente e observar a forma como o estudante está captando a mensagem. Também, não se esquecer de usar materiais didáticos visuais, como mapas e desenhos, a fim de adaptar a didática ao aluno. A presença do intérprete, claro, é indispensável. Um professor surdo, que conhece bem a realidade e as necessidades do aluno, também é importante nesse processo. Além de tudo isso, é necessário lançar mão de práticas pedagógicas que possibilitem e potencializem, realmente, a aprendizagem do aluno surdo.

3.1 A Língua Brasileira de Sinais: da legislação às escolas

A partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o governo brasileiro reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda. Assim, a partir desse reconhecimento proporciona-se novos direcionamentos para o povo surdo, fazendo com que a comunidade passe a ter recursos legais para lutar por seus direitos.

Durante algum tempo, várias estratégias de lutas foram adotadas para tornar acessível a Língua Brasileira de Sinais. Essas lutas foram vitoriosas, pois, sendo a língua de sinais reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira em 2002, ascende, a partir desse momento, um processo de estabilização na educação em relação aos surdos no Brasil.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002, através do Decreto-Lei nº 5.626/2005, proporcionou uma revisão nos estudos e procedimentos a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no contexto educacional do nosso país. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 4).

Apesar dessas iniciativas governamentais, algumas políticas públicas e de inclusão das pessoas com surdez nas escolas ainda não são colocadas em prática. Apesar do surgimento de profissionais na área, a exemplo do professor e do Intérprete de Libras, para que a acessibilidade ao conhecimento seja possível, muitas práticas precisam ser efetivadas: “estas problemáticas de acessibilidade linguística e outras tão importantes quanto estas nos mostram o longo caminho que ainda temos a percorrer para materializar o ensino de LIBRAS” (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 5). Por essas razões, os autores compreendem que a reflexão sobre as propostas legais e sua aplicabilidade na prática seja necessária, visto que necessitamos compreender como essas leis dialogam com as práticas cotidianas na escola.

Os autores entendem que o processo de aprendizagem para os surdos no Brasil passou, nos últimos anos, por muitas transformações, sendo instrumentalizada por uma legislação que visa ampliar o leque de oportunidades educacionais para estes sujeitos, isso partindo da ação governamental proporcionada pela regulamentação da língua de sinais no Brasil. Como apontam Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 9), “a realidade da educação de surdos no Brasil apresenta um divisor de águas o decreto 5626/2005, que regulamenta a lei de LIBRAS”. E, ainda de acordo com os autores, foi a partir desse instrumento legal que se começou a pensar no campo metodológico das línguas de sinais no país.

O surgimento de profissionais no cenário da educação foi imprescindível para que o aluno surdo tivesse acesso ao conhecimento (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009). Para os autores, foi a partir desse contexto, ou seja, do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão do aluno surdo, que houve iniciativas de implementação de práticas pedagógicas pensadas para o estudante surdo em nosso país.

No entanto, a inclusão escolar do aluno surdo não se constitui em uma tarefa fácil, como bem menciona Oliveira (2012, p. 8), quando ressalva que “a Inclusão de alunos surdos é uma inovação que exige da escola novos posicionamentos, implicando na necessidade

de aperfeiçoamento dos professores, pedagogos e funcionários [...]”. Dessa forma, entendemos que não basta a regulamentação ou a obrigatoriedade de oferta da educação ao aluno surdo, é preciso que o governo ofereça condições de trabalho, através de cursos na área da surdez, cursos estes que devem ser oferecidos pelo governo para que possam atender aos alunos surdos de modo a propiciar-lhes possibilidades de conseguir progressos significativos em sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 2012).

Por isso, compreendemos que a criação de leis específicas, que garantam o reconhecimento das especificidades no campo educacional voltadas para as necessidades da pessoa surda, pode ser um avanço para que se forme uma sociedade mais consciente, informada e acolhedora dos direitos do surdo; porém, isso não garante uma prática que desenvolva a aprendizagem do aluno (BRITO, 2005).

Para Skliar (2017) e Strobel (2016), um dos grandes desafios dessa inclusão do aluno surdo na escola regular perpassa pela acessibilidade linguística. Por isso, compreendemos ser de fundamental importância que as crianças surdas aprendam libras como primeira língua, para que depois aprendam a língua portuguesa como segunda língua, visto que uma das dificuldades mais mencionadas pelos estudiosos da língua e pela comunidade surda para o processo educacional do surdo é a falta de acessibilidade linguística (SKLIAR, 2017).

Entendemos, de acordo com Brito (2005), que as línguas de sinais e as línguas orais são semelhantes e cada uma demarca a constituição do sujeito falante, pois é por sua língua natural que o sujeito se comunica, se expressa e se constrói na interação. Para Felipe (2007, p. 6), “a língua de sinais permite a melhor interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e entre estes e seus colegas”. No entanto, é possível pensar que as escolas não tenham adquirido ainda o domínio desse conhecimento e que talvez esse seja um dos motivos pelos quais a prática na escola não aconteça de maneira que atenda às necessidades do aluno com surdez.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que os estudantes surdos precisam ter seus contextos culturais e sociais levados em conta no momento de seu aprendizado, e esse reconhecimento e consciência consistem em reconhecer o direito de ter acesso a sua língua natural como primeira língua.

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 2005, p. 2).

Logo, práticas pedagógicas que viabilizem uma abordagem mais próxima a realidade do aluno surdo poderão proporcionar uma maior interação entre estudante e professor, fazendo com que o processo educacional se desenvolva de uma forma que seja significativa para o aluno. Além disso, não podemos deixar de mencionar que a língua de sinais utilizada de maneira natural poderá possibilitar, nas escolas, que o processo de ensino e aprendizagem, assim como de comunicação entre os sujeitos, ocorra de forma mais simples e eficiente. Para Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 11),

Falar em procedimentos metodológicos sem tomar em conta as formas como os surdos estão recompondo e recriando de forma significativa o mundo de relações linguísticas e culturais nas zonas de contato entre surdos e ouvintes é negligenciar que esse é um ponto de negociação imprescindível de construção de sentidos.

Os autores entendem que a caminhada está apenas iniciada e que temos um longo caminho pela frente. Alguns desafios para a escola ainda estão por serem trabalhados. Talvez “aprender a ler as múltiplas realizações das diferentes identidades surdas e conseguir detectar os investimentos criativos em cada uma das suas realizações” (BASSO; STROBEL; MASSUTI, 2009, p. 11) seja um desafio necessário de enfrentamento.

E, nessa perspectiva, compreendemos que a preocupação das instituições precisa ultrapassar as estruturas físicas, a burocracia documentária, dentre outras preocupações que a escola tem demonstrado, e ampliar para outros campos de atuação, a exemplo dos currículos e das práticas pedagógicas que considerem a cultura surda, a Libras como primeira língua do surdo e que se aproximem mais do sujeito surdo.

Nesse sentido, compreendemos que “[...] a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos surdos as situações necessárias a

essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem” (STUMPF, 2004, p. 144), por isso, não podemos perder o foco do desenvolvimento social do educando. E isso só será possível ao surdo com o domínio de sua língua.

4 A importância do intérprete para a acessibilidade linguística do surdo

A discussão sobre inclusão vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade, e não há como falar da inclusão de surdos sem destacar a importância do profissional intérprete da língua de sinais, que, para Damázio (2007, p. 52), “é um profissional que pode mobilizar gestores e professores para a importância de se promover a igualdade de acesso ao conhecimento”, ou seja, é uma peça fundamental para a construção do conhecimento do aluno surdo.

A Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010a), regulamenta o exercício da profissão do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e prevê a formação necessária do profissional, bem como a competência para traduzir da Libras para o Português e do Português para Libras (DAMÁZIO, 2007). “E, a partir desse evento, os intérpretes são os profissionais que atuam na interpretação simultânea da língua portuguesa para a libras, ou da libras para a língua portuguesa” (QUADROS, 2019, p. 177).

Com a legalização da profissão do intérprete, o reconhecimento e a formação necessários, alguns acessos ao sujeito surdo foram sendo proporcionados, como acesso à informação, participação efetiva na sociedade, dentre outros benefícios que foram emergindo (OLAH; OLAH, 2010).

No espaço educacional, pode ser compreendido que algumas mudanças significativas ocorreram, a exemplo da inserção do intérprete nas escolas regulares, a presença de intérprete nas salas de aulas com alunos surdos, também em salas de atendimento educacional especializado (DAMÁZIO, 2007), e, assim, algumas melhorias no processo são evidentes.

No entanto, não se pode deixar de mencionar que o profissional intérprete precisa estar preparado com formação e conhecimento pedagógico para desenvolver o processo comunicativo, educacional, social, para que a mediação no processo de interação entre o sujeito surdo e os demais envolvidos no contexto (QUADROS, 2019) aconteça. Ou seja, para que possa dar acessibilidade de comunicação. Nesse sentido, faz-se necessário que o intérprete tenha

consciência do seu papel nesse contexto social. Para Brito (2005, p. 52), o processo comunicativo referente às línguas de sinais representa um fenômeno natural, no qual o intérprete precisa ter noções básicas para ter sucesso em suas atividades, o que sugere fazer com que os alunos tenham acessibilidade à língua.

A educação dos alunos surdos ainda é um grande desafio para as escolas, por isso, quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo receber informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência linguística, o que sugere que o surdo receberá condições para construir conhecimento na sua língua natural (BRITO, 2005).

Nessa perspectiva, os autores compreendem a importância do trabalho do intérprete, que, com a devida capacitação, tem a função de instrumentalizar melhores perspectivas para os alunos e proporcionar possibilidades de construção de conhecimentos, formação e carreiras profissionais, como mencionado a seguir:

[...] com a participação e atuação do intérprete, acreditamos que haverá muito mais acessibilidade nas escolas e na formação de profissionais surdos em várias áreas, possibilitando assim, aumento na frequência locais de lazer, cultura e convívio social (OLAH; OLAH, 2010, p. 6).

O papel do intérprete está muito além de traduzir o que a professora ensina em sala de aula, pois ele é o mediador do aprendizado do aluno surdo, pois, além de ser responsável por fazer a mediação entre professor, conteúdo e aluno surdo, é também corresponsável pela acessibilidade comunicativa do surdo. E, ainda, é nessa acessibilidade à língua natural que, de acordo com Strobel (2016), o surdo constrói sua identidade, a identidade do seu povo.

Nesse viés de pensamento, compreende-se a necessidade de reflexão sobre o intérprete educacional, que, por sua vez, sua função está além de traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, para que faça sentido na vida do educando.

O professor, algumas vezes, ao não estar preparado para o trabalho com o aluno surdo, acaba deixando a responsabilidade para o intérprete, não só pela interpretação das aulas, mas a de ensinar o conteúdo para o aluno.

Considerando a importância da Libras para o sujeito surdo, e levando em consideração que na

escola essa acessibilidade é proporcionada pelo intérprete, precisamos reconhecer a importância desse profissional para o aluno, que ao se deparar com o ambiente em que lhe é cobrada a língua portuguesa com primeira língua (VASCONCELOS, 2017), fica com o acesso restrito à sua língua natural, sendo possível a acessibilidade por mediação do intérprete de Libras.

Portanto, o intérprete ao ter sua profissão regulamentada em nosso país, além de alcançar melhorias quanto ao desempenho de suas atividades profissionais, desempenha um papel fundamental para acessibilidade linguística do surdo, visto que possibilita ao aluno surdo o acesso ao conhecimento, inserção social, desenvolvimento intelectual e contribui para efetiva participação desse sujeito na sociedade.

5 Metodologia

A pesquisa se constitui como bibliográfica, pois está pautada em estudos científicos já realizados, referentes ao conteúdo em estudo, dialogando com o que nos aponta Gil (2002), ao lembrar que a pesquisa bibliográfica é realizada partindo de materiais já existentes e publicados, que nos oferecem melhor entendimento sobre a problemática estudada, e estes se encontram materializados através de livros, revistas, artigos, sites, e outros recursos organizados para contribuir com o conhecimento científico. Ainda na concepção de Gil (2002, p. 60), a pesquisa bibliográfica “requer habilidade do pesquisador”, pois exige profundidade nas leituras para desenvolver a discussão com os teóricos que apoiam o estudo e uma capacidade de compreensão que possibilite uma reflexão com base na discussão desenvolvida durante a pesquisa.

No caso da busca em registros legais, também podemos considerar a pesquisa como documental, pois, de acordo com Severino (2007, p. 122-123), “na pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo [...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Quanto ao tipo de abordagem, o trabalho foi desenvolvido numa perspectiva de abordagem qualitativa, que, para Severino (2007, p. 119), “cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados, buscamos, em materiais já publicados em revista, livros e artigos, conteúdos que permitissem uma construção de conhecimento que pudesse provocar um embate de vozes em torno da temática,

considerando as concepções dos estudiosos e pesquisadores selecionados para discussão. E que, dessa forma, os diálogos constituídos entre os teóricos e as pesquisadoras permitissem, no final da investigação, a realização de uma reflexão que apresentasse uma compreensão da temática capaz de responder aos questionamentos da pesquisa e de contribuir para futuros estudos na área.

6 Considerações finais

Partindo de um interesse em contribuir com as reflexões sobre as políticas públicas da educação do surdo, nosso desafio foi enxergar limites e potencialidades dessas ações.

São vários os desafios a serem enfrentados para que haja as ações pedagógicas mencionadas nas propostas regulamentadas e intencionadas; portanto, essa discussão nos provocou a dialogar com teóricos como Brito (2005), Gesser (2009), Quadros (2019) e Skliar (2017), dentre outros que discorrem sobre a Libras como língua natural do surdo, para pensarmos o que tivemos de avanços e quais são os limites que ainda temos que superar em relação à acessibilidade linguística do sujeito nas escolas regulares.

Assim, após as leituras e debates com as teorias lidas, podemos compreender que as políticas públicas da educação de surdos no Brasil obtiveram algumas ações afirmativas no processo educacional. De acordo com as leituras em Brito (2005), Damázio (2007) e Quadros (2019), a introdução dos alunos na escola regular, a presença de intérprete de Libras nas escolas, a chegada de materiais adaptados e/ou específicos para o trabalho com a língua de sinais, horário de atendimento especializado no contraturno, para melhor atendimento do aluno, são efetivações das propostas que chegaram ao chão da sala de aula e que podem ser consideradas como grandes avanços.

No entanto, se for observado de forma mais cuidadosa, pode ser percebido que o acesso à língua de sinais brasileira, infelizmente, ainda não acontece como propõe a legislação (QUADROS, 2019). Para Skliar (2017) e Strobrel (2016), um dos grandes entraves na política pública da inclusão do aluno surdo na escola regular perpassa pela falta da acessibilidade linguística, que ainda ocorre nas instituições educacionais, sobretudo, na educação infantil. Para Strobrel (2016), a falta de professores bilíngues que atenda a demanda, a forma como a escola trabalha a língua portuguesa para o surdo, como se fosse a primeira língua da comunidade, a ausência de um currículo

que considere a cultura surda, a identidade surda e compreenda o artefato linguístico como primordial para o desenvolvimento do sujeito, são fatores que ainda limitam a aplicabilidade e dificultam a transposição das propostas do papel para a prática.

Com isso, queremos destacar, por fim, que, para chegar a esses avanços, muitas lutas foram travadas pelo povo surdo e pela comunidade surda e que os obstáculos que temos pela frente precisam ser encarados como uma luta de todos, pois não basta colocar o aluno surdo na sala de sala, é necessário dar condições de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a acessibilidade linguística se constitui, talvez, no primeiro passo para inclusão do surdo, já que é através do artefato linguístico que o sujeito se constitui ao entrar em interação com o mundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologias de ensino de Libras**. Florianópolis: UFSC, 2009. Material de apoio. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 10 de setembro de 2010.**

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.**

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC 20/2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 180, de 2004.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - em todas as etapas e modalidades da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2004b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/68334>. Acesso em: dez. 2020.

BRITO, F. L. **A Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CASTRO JÚNIOR, G. **Varição linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8859>. Acesso em: dez. 2021.

CORDEIRO, R. S.; COSTA, G. E. B.; ANDRADE, D. M. M. Acessibilidade linguística: o educando surdo no Ensino Fundamental em uma escola de Lauro de Freitas na Bahia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCONSE), 10., São Cristóvão, SE, 2016. **Anais [...]. São Cristóvão: UFS, 2016.**

COSTA, H. A. C. **Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos**

querem... 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190927>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 52 p.

DIONYSIO, R. B.; CHRISPINO, Á. Cenário surdo e seus lugares de fala na Revista Educação Especial: uma análise por redes sociais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X31128>.

FELIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 119-131, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009>.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico.** 8. ed. Rio de Janeiro: FENEIS, 2007.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G.; PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

MANDELBLATT, J. Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014). 2014. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MESQUITA, L. S. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-274, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623663861>.

OLAH, L. V. A. S.; OLAH, N. C. S. O intérprete de Libras e a inclusão social do surdo. **Revista Pandora Brasil**, n. 24, 2010. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/inclusao/interprete_libras.pdf. Acesso em: dez. 2021.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. **Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/271>. Acesso em: dez. 2021.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: nov. 2020.

QUADROS, R. M. **Linguística para o ensino superior 5: Libras**. São Paulo: Parábola, 2019. 192 p.

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

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 4.309, de 14 de abril de 2004**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência auditiva nas universidades públicas estaduais. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136081/lei-4309-04>. Acesso em: dez. 2020.

SANTIAGO, S. A. S. **A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. v. 1.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora UFSC, 2016. 146 p.

STUMPF, M. R. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. *In*: THOMA, A. S.; LOPES; M. C. (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Editora UNISC, 2004.

VASCONCELOS, L. S. **Por outra psicologia da outra surdez**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24081>. Acesso em: dez. 2020.