

# EDUCAÇÃO DE SURDOS: ARTICULANDO HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

## DEAF EDUCATION: ARTICULATING HISTORY AND LEGISLATION

Cibele Fernandes da Costa<sup>1</sup>

Helena Venites Sardagna<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar ao leitor uma breve síntese da história da educação dos surdos no mundo e no Brasil, bem como a legislação que orientou políticas de atendimento educacional no país para esse público. Para isso, adotou-se revisão teórica como método, o que possibilitou transcorrer por alguns períodos históricos e suas crenças, abordagens, personalidades e instituições envolvidas na educação de surdos em determinados países. Ao final deste, conclui-se que a educação de pessoas surdas foi um processo evolutivo marcado por diferentes correntes metodológicas e filosóficas, mas também por lutas, legitimado por documentos legais.

*Palavras-chave:* Educação de surdos. História da Educação de Surdos. Legislação.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to present the reader with a brief summary of the history of deaf education in the world and in Brazil, as well as the legislation that guided educational assistance policies in the country for this public. For this, a theoretical review was adopted as a method, which made it possible to go through some historical periods and their beliefs, approaches, personalities

---

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade Litoral Norte. Osório, RS, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Email: belef79@gmail.com / cibelegosta@faccat.br ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0606-334>

2 Professora Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS, Mestrado profissional em Educação, vinculada à linha de pesquisa Inovação, diversidade e memória em educação. em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [helena-sardagna@uergs.edu.br](mailto:helena-sardagna@uergs.edu.br) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6175-9542>

and institutions involved in the education of the deaf in certain countries. At the end of this, it is concluded that the education of deaf people was an evolutionary process marked by different methodological and philosophical currents, but also by struggles, legitimized by legal documents.

**Keywords:** Deaf Education. History of Deaf Education. Legislation.

## INTRODUÇÃO

A história da educação dos surdos pode ser contada a partir de diferentes versões, dependendo de quem a narra. O historicismo seria a história contada a partir das crenças de determinado contexto histórico e da visão do "colonizador", como afirma Strobel (2009). Os Estudos Surdos consideram essa forma de contar a história como sendo aquela baseada na versão dos ouvintes, ou seja, desconsidera-se a perspectiva dos sujeitos surdos e privilegia-se a percepção dos ouvintes que "contam histórias" sobre os surdos.

Outra forma de narrar a educação dos surdos é pelo viés cultural, no qual a versão contada pelas pessoas surdas ganha espaço à medida que reconhece as lutas e os movimentos das comunidades surdas pelo direito à educação. É nessa perspectiva que o presente artigo pretende fazer uma revisão sobre a história da educação de surdos, agregando como referência, entre outros autores, a narrativa de uma autora surda. A partir disso, busca articular a legislação contemporânea que define as políticas de atendimento educacional especializado, as quais orientam os contextos educacionais até os nossos dias.

## FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Sobre a educação dos surdos no mundo, Strobel (2009) afirma que, na Antiguidade, em Roma, os surdos eram abandonados, mortos ou condenados à escravidão, pois a condição da surdez era atribuída a uma forma de castigo ou feitiço. Já na Grécia, nesse mesmo período histórico, a autora afirma que eles eram condenados à morte e, caso sobrevivessem, minguariam à própria sorte ou seriam escravizados. Strobel (2009) referencia também que, no mesmo período, Aristóteles considerava que, por não ter comunicação oral desenvolvida, os surdos eram desprovidos de razão; logo, sem

condições de serem ensinados. Ainda na Antiguidade, mas no Egito e na Pérsia, as pessoas surdas eram veneradas, pois acreditava-se que conseguiam comunicar-se com os deuses numa língua que somente eles compreendiam. Eram respeitadas e protegidas, mas não eram passíveis de serem educadas.

À medida que se avança cronologicamente para a Idade Média, percebe-se uma forte influência da Igreja na vida dos surdos. Eram proibidos de casar-se, de receber a comunhão (já que, para isso, era preciso confessar oralmente seus pecados), de votar e de receber heranças. Nesse período, uma prática comum nos mosteiros era fazer votos de silêncio, além dos votos de pobreza e de castidade. Para não violar essa promessa, os monges beneditinos na Itália desenvolveram uma forma de comunicação gestual.

Chegando ao período Moderno (entre os séculos XV e XVIII), Strobel (2009) relata que surgiram iniciativas de educação de surdos em diferentes lugares da Europa. Girolamo Cardano (médico, filósofo e matemático italiano) foi um dos primeiros a afirmar que a surdez não comprometeria a cognição (JANUZZI, 2012). Entretanto, cabe destacar que, embora essas diligências buscassem basicamente o mesmo objetivo (desenvolver a comunicação oral dos surdos), seus representantes divergiam quanto aos métodos adotados para isso.

Conforme Januzzi (2012), Pedro Ponce de León — monge beneditino — partilhava da prática de comunicação gestual que ocorria nos mosteiros para manutenção do voto de silêncio. Ele sistematizou alguns sinais no século XVI. A experiência mais conhecida dele foi ensinar a leitura, a escrita e a fala aos irmãos Velasco, que eram surdos membros da nobreza.

Outro importante expoente na educação de surdos foi Juan Pablo Bonet. Ele aprimorou o sistema de sinais criado por Ponce de León e, em 1620, publicou um livro, motivo pelo qual foi considerado o inventor do alfabeto manual (GOLDFELD, 1997).

Samuel Heinicke é considerado o pai do “Oralismo Puro”, pois desenvolveu técnicas para desenvolvimento da língua oral, como treinamento auditivo, reaproveitamento de resíduo auditivo, leitura labial e pontos de articulação. Ele rejeitava qualquer forma de uso de sinais manuais (STROBEL, 2009).

Goldfeld (1997) afirma que o abade Charles Michel de l'Épée iniciou o trabalho com surdos carentes em 1750, diferentemente

das demais personalidades que tiveram suas experiências educativas com filhos da nobreza. l'Épée desenvolveu os "Sinais Metódicos" e fundou a primeira escola pública para surdos da França, em Paris, em 1771. Thomas Braidwood, por sua vez, criou a primeira escola para surdos da Inglaterra, em 1760.

Percebe-se que as experiências desenvolvidas por Ponce de León, Bonet, Pereira e l'Épée admitiam o uso de comunicação gestual, embora apenas como uma estratégia para atingir o objetivo de desenvolver a comunicação oral, ao passo que Heinicke e Braidwood não admitiam o uso de manifestações gestuais, apenas orais.

Na sequência, apresenta-se um quadro que sintetiza essas iniciativas mais relevantes na história da educação de surdos desse período.

Quadro 1 – Síntese das Iniciativas Educacionais para Pessoas Surdas

Representante	Local	Abordagem	Metodologia	Público atendido
Pedro Ponce de León (1520-1584)	Espanha	Oralista/gestualista	Dactilologia (alfabeto manual), escrita e oralização	Membros da nobreza
Juan Pablo Bonet (1579-1623)	Espanha	Oralista/gestualista	Sinais, treinamento da fala, dactilologia	Membros da nobreza
Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780)	França	Oralista/gestualista	Ensino da fala, exercícios auditivos, leitura labial e alfabeto manual	Sua irmã
Samuel Heinicke (1729-1790)	Alemanha	Oralista "Oralismo Puro"	Treinamento da fala	Membros da nobreza
Charles Michel l'Épée (1712-1789)	França	Oralista/gestualista	Língua de Sinais, alfabeto manual	Pobres
Thomas Braidwood (1715-1806)	Inglaterra	Oralista	Leitura Orofacial	Membros da nobreza

Fonte: Strobel (2009), Januzzi (2012), Goldfeld (1997).

Conforme Strobel (2009), o americano Gallaudet buscou conhecer o trabalho de Braidwood (adepto do oralismo) na Inglaterra; todavia, Braidwood não compartilhou seu método com Gallaudet, que foi então para a França conhecer o método da escola de l'Épée. Lá ele conheceu Laurent Clerc, um aluno surdo de l'Épée que seguiu os passos de seu tutor e tornou-se professor. A convite de Gallaudet, Clerc viajou para os Estados Unidos, onde ambos fundaram a primeira escola de surdos, em 1814. Anos mais tarde, a partir dessa escola, surgiria a primeira universidade para surdos: a Gallaudet University.

Com relação à história da educação dos surdos no Brasil, esta teve início em 1855, quando o professor Eduard Ernest Huet chegava ao Rio de Janeiro, a convite do Imperador Dom Pedro II, para iniciar um trabalho com crianças surdas, membros da nobreza. Assim, em 26 de setembro de 1857, através da Lei nº 839, foi fundado o Instituto de Surdos Mudos (ISM), na cidade do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, ele passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual segue sendo referência até os dias atuais. Segundo Januzzi (2012), desde a criação, o Instituto dos Surdos Mudos era privilegiado com verbas maiores do que outras instituições educacionais que atendiam pessoas com deficiências. Uma das hipóteses para isso seria o fato de o ISM estar ligado diretamente ao Poder Imperial.

Como pode-se perceber no quadro-síntese apresentado anteriormente, havia divergências sobre o método mais eficiente para ensino das pessoas surdas. Então, em 1880, foi organizado, por defensores do método oral, um evento considerado um marco na educação de surdos: o Congresso de Milão, na Itália (STROBEL, 2009). Participaram desse evento especialistas ouvintes defensores do método oral (seguidores de Samuel Heinicke) e do método gestual (seguidores dos métodos de l'Épée). Aos professores surdos foi negado o direito de voto na escolha do método. Como resultado desse Congresso, as línguas de sinais foram banidas e proibidas de serem usadas enquanto metodologia na educação de surdos, uma vez que se entendia, na época, que elas comprometeriam a aprendizagem da oralidade. Assim, o método oral foi escolhido como o único adequado para ensino de surdos. Essa decisão repercutiu por muito tempo, inclusive no Brasil. As línguas de sinais passaram a ser usadas pelos surdos na clandestinidade, mas não deixaram de existir.

O método de ensino que objetiva exclusivamente o desenvolvimento da fala é chamado de *oralismo*. Consiste numa ideia de reabilitação terapêutica para amenizar as diferenças, buscando tornar o surdo o mais parecido possível com o ouvinte, ou seja, tem a falta da audição (a deficiência) como uma marca muito forte. Januzzi (2012) afirma que, nos anos de 1950, o INES oficializou a adoção do método oral como método de ensino, fortemente influenciado pelo discurso da medicina. A autora relata que 1957 foi o ano da realização da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), com o objetivo de desenvolver a educação desse público.

No início dos anos 1970, em resposta ao oralismo imposto aos surdos, surgiu outra corrente educacional que admitia sinais, gestos, expressão facial, mímica, leitura labial e oralização, ou seja, qualquer estratégia para que houvesse a comunicação com/entre surdos. Essa concepção foi chamada de comunicação total.

Januzzi (2012) conta que, no Rio Grande do Sul, há registros de atendimento para "deficientes da comunicação" em classes especiais em 1909, na cidade de Encruzilhada do Sul. Sardagna (2008), numa pesquisa documental, encontrou a existência do "Serviço de Orientação e Educação Especial", criado em 1954, no Rio Grande do Sul, cujo registro afirma que a "Secretaria de Educação mantém Escola onde crianças surdas aprendem a falar", sob a justificativa de que antes "[...] não havia escola especial para ensinar as crianças surdas-mudas a ouvir e a falar" (SARDAGNA, 2008). A autora apresenta documentos da época, nos quais fica evidente a perspectiva da correção que pauta a prática dessas escolas.

O *bilinguismo* surgiu como outra filosofia educacional e, segundo Goldfeld (1997), compreende que o surdo poderia se comunicar em duas línguas, tomando a língua de sinais como a língua materna (ou língua um) e a língua oral de cada país como a língua estrangeira (ou língua dois). Essa filosofia compreende o ensino da língua estrangeira tanto na modalidade oral quanto escrita. A diferença entre a comunicação total e o bilinguismo é que este não admite toda e qualquer forma de expressão como a comunicação total, visto que ele defende a língua de sinais como um sistema linguístico com características próprias, como regras de uso, gramática, vocabulário. Além disso, ele considera a comunidade surda com sua cultura. Para Goldfeld (1997), essa filosofia compreende o ensino da língua estrangeira tanto na modalidade oral quanto na

escrita, mas a autora infere que não há uma unanimidade entre os estudiosos do bilinguismo sobre essas diferentes possibilidades. No Brasil, alguns documentos legais orientam para que as escolas adotem o bilinguismo com a modalidade escrita da língua portuguesa, delegando o desenvolvimento da oralidade a profissionais de saúde, como fonoaudiólogos.

## **POLÍTICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO**

Descrever a legislação que preconiza sobre a deficiência fornece alguns indicadores relevantes. Um deles é a nomenclatura adotada em cada época, outro é a forma de atendimento educacional disponibilizada. Logo, a análise dos documentos legais está intrinsecamente relacionada ao contexto histórico educacional. Um dos documentos internacionais que impulsionou a elaboração de leis locais e marcou a história da educação das pessoas com deficiência é a Declaração de Salamanca. Ela foi fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, promovida pelo Governo espanhol, em parceria com a UNESCO. A Declaração foi adotada pelo Brasil, e sua importância se deve ao fato de rejeitar formalmente a ideia de segregação, orientando os governos a adotarem a escolarização inclusiva como política, tanto para pessoas com deficiência quanto para crianças com “necessidades educacionais especiais”:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades

de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p. 3)

O termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado por muito tempo e ainda hoje aparece em alguns discursos. Entretanto, passados 26 anos da Declaração de Salamanca, já se tem outra compreensão sobre o público-alvo da educação especial, que não compreende aqueles com dificuldade de aprendizagem em decorrência de situações do contexto social. A expressão “portador de deficiência” caiu em desuso, pois a palavra “portador” remete à ideia de algo que se porta, carrega, mas em algum momento pode-se deixar de fazer isso, o que não é a condição da pessoa com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi compreendida no Brasil como um avanço frente à ideia segregacionista da época, pois propôs o desenvolvimento de escolas inclusivas, com a aprendizagem adaptada às necessidades da criança (e não o inverso), com flexibilização curricular — na ideia de fornecer apoio instrucional adicional, e não de propor currículo diferente. No entanto, conforme a problematização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a concepção de integração ainda remete, no senso comum, à ideia de reabilitação.

Com relação ao atendimento educacional para os surdos, a Declaração de Salamanca reconhece a diferença linguística desse grupo e aponta a classe especial como uma alternativa para desenvolvê-la:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 7)

Até 2008, antes da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebia-se um incentivo na legislação para que a educação de surdos ocorresse em escolas e classes especiais, ao passo que, a partir de 2008, a Política passou a negar essa forma de atendimento educacional. Isso provocou tensionamentos na comunidade surda, que se articulou por meio de surdos de diversas partes do Brasil no sentido de exigir o direito de poder escolher onde quisessem estudar, seja em classes especiais ou em escolas para os surdos.

Um exemplo desses movimentos surdos pós-Declaração de Salamanca foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que aconteceu em 1999, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desse encontro resultou o documento "A Educação que nós, surdos, queremos", elaborado pela própria comunidade surda, posicionando-se quanto à política e às práticas educacionais para surdos (escola e classe especiais, currículo para surdos), identidade surda, a língua de sinais, artes e cultura surda, entre outros aspectos. Diferentemente do que ocorreu no Congresso de Milão, em 1880, em que a comunidade surda não pôde opinar sobre a sua própria educação, no evento de 1999 a comunidade surda mostrou a força do seu posicionamento e a disposição em lutar por seus direitos.

Seguindo a perspectiva da Declaração de Salamanca, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que adota como terminologia "necessidades educacionais especiais", conceitua seu público com a seguinte redação:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos e atitudes. (BRASIL, 2001)

Quanto ao atendimento escolar dos alunos com “necessidades educacionais especiais”, o documento orienta que este ocorra em classes comuns do ensino regular. Porém, o artigo 9º admite que sejam criadas classes especiais, em caráter extraordinário, para alunos com condição diferenciada de comunicação e sinalização. Outro aspecto a considerar dessa resolução é o artigo 12º, parágrafo 2º, o qual salienta que os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos conhecimentos para os “alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos” (BRASIL, 2001), através do uso de língua de sinais. Essa expressão demonstra que a diferença linguística dos surdos é associada à ideia de “dificuldade” de comunicação e sinalização, numa perspectiva de falta, de algo a corrigir.

Meses após a promulgação da Resolução nº 2, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida oficialmente como segunda língua no Brasil, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa lei reconhece a LIBRAS como:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O reconhecimento da LIBRAS como língua implicou na necessidade de sua regulamentação. Então, em 22 de dezembro de 2005, foi promulgado o Decreto nº 5.626, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, do uso e da difusão da LIBRAS para o acesso das pessoas surdas à educação. O documento aborda também a formação necessária para o intérprete de língua de sinais, bem como o professor e o instrutor de LIBRAS.

Quanto à nomenclatura, diferentemente dos documentos anteriores, o Decreto nº 5.626 apresenta uma distinção entre pessoa surda e a deficiência auditiva. No artigo 2º desse documento, considera-se pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua

Brasileira de Sinais - Libras" (BRASIL, 2005, p.1). A deficiência auditiva, no parágrafo único, é entendida como "a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2005. p.1). O grande diferencial desse documento é que apresenta, antes da deficiência, uma pessoa, mudando a conotação, a nomenclatura: não é mais utilizado o termo "portador de deficiência", nem o surdo é descrito apenas como alguém com necessidades educacionais especiais, mas, em primeiro lugar, como uma pessoa, que tem diferentes experiências, dada a sua condição auditiva. Com relação ao atendimento educacional, o Decreto nº 5.626 não menciona classes especiais, mas sim salas de aula com professores dotados de conhecimento sobre a diferença linguística entre LIBRAS e língua portuguesa e, devido a isso, critérios diferenciados para avaliação. Esse foi o primeiro documento que passou a orientar as escolas a adotarem o bilinguismo como filosofia orientadora das práticas de ensino, ou seja, reiterando a necessidade de ensino da LIBRAS como língua materna (língua um) e do ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, pois reconheceu o direito de escolha do surdo pelo desenvolvimento da oralidade, não mais como atribuição escolar, mas sim como responsabilidade do trabalho dos profissionais da saúde.

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) surge a partir de um grupo de trabalho formado por pesquisadores na área da Educação Especial. Esse documento distingue o público-alvo da Educação Especial dos estudantes com dificuldade de aprendizagem. O documento preconiza que a Educação Especial deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, como uma modalidade transversal. Além disso, apresenta algumas diretrizes, entre as quais destaca-se:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – 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 estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (...) Devido à diferença

linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 12)

**É importante ressaltar a orientação dessa diretriz: mesmo estando em classes comuns, orienta-se que os surdos estejam em companhia de outros surdos, em função da sua condição linguística, para não deixar de promover o desenvolvimento da comunicação.**

**Condizente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em outubro de 2009 foi promulgada a Resolução nº 4 de 2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O artigo 4º deste Decreto vai apresentar como sendo público-alvo do AEE:**

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

**Quanto ao atendimento do AEE, esse documento orienta que seja ofertado em turno inverso ao da escolarização, em salas de recursos multifuncionais, com professor com formação específica em Educação Especial, de modo a complementar ou suplementar a formação do estudante, mas não para substituir a educação formal.**

**O Plano Nacional de Educação (PNE), apesar de prever, na meta 4, o atendimento educacional especializado, com possibilidade de ocorrer em “classes, escolas ou serviços especializados”, garante**

a educação bilíngue em cinco das suas estratégias referentes às metas 4, 5 e 7. Prevê inclusive tradutores(as) e intérpretes de LIBRAS, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

Dez anos após o Decreto Nº 5.626, foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI). Originária do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 2º é apresentada a seguinte concepção e nomenclatura:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

No que diz respeito à educação, a LBI orienta o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, a dispor de um projeto pedagógico que preveja o AEE, especificamente no artigo 28, inciso IV: “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). Em outras palavras, não reconhece a possibilidade de organização em classes especiais, mas sim classes e escolas bilíngues, com tradutores e intérpretes da LIBRAS para atendimento aos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrendo os períodos históricos, percebe-se que em cada um deles havia diferentes compreensões e atitudes com relação às pessoas surdas. Partindo da Antiguidade, ao mesmo tempo em que eram mortos em um lugar, eram endeusados noutro, mas em nenhum deles se acreditava na capacidade cognitiva dessas pessoas.

Chegando à modernidade, eclodiram experiências educativas com pessoas surdas na Europa e se propagaram na América. Os responsáveis por essas tentativas divergiam quanto aos métodos e, com o Congresso de Milão, em 1880, optou-se pelo oralismo e pelo banimento do uso das línguas de sinais. Contemporânea a essas iniciativas europeias e descendente do ensino francês, a educação

de surdos iniciou oficialmente no Brasil com a criação do Instituto dos Surdos Mudos (ISM), hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Outras filosofias educacionais além do oralismo foram surgindo no decorrer do tempo: comunicação total e bilinguismo. A partir de um recorte da legislação contemporânea, buscou-se evidenciar a articulação com as políticas de atendimento educacional proposto em um contexto histórico, o que nos possibilita inferir que a comunidade surda foi sendo narrada e compreendida de diferentes formas ao longo das décadas no Brasil, pelas políticas que foram se constituindo. Em nome da bandeira da inclusão, os sujeitos surdos deveriam frequentar as salas de aula comuns a partir de 2008. Também fica evidente que, somente após lutas intensas e organizações coletivas em comunidades para que seus pontos de vista fossem levados em conta, foram sendo criadas leis e políticas para assegurar o direito dos surdos a definir sua participação nos sistemas de ensino, com a garantia de escolas bilíngues, com a oferta de LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita de Língua Portuguesa como segunda língua.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 20 mai.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). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

## Educação de surdos... - Cibele F. da Costa e Helena V. Sardagna

php?option=com\_docman&view=download&alias=166\_90-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 09 jun. 2019.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela Comunidade Surda, Grupo FENEIS. Porto Alegre: 2018. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/documento\\_a\\_educacao\\_que\\_nos\\_surdos](https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos). Acesso em: 09 jul.2020.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2012.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 11 jun. 2019.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007).** Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun.2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

Submetido em 09 de dezembro de 2020

Aceito em 14 de junho de 2021

Publicado em 16 de dezembro de 2021

