

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MAÍRA DE CASTRO

**Educação de surdos: da educação narrada nos livros à
história vivida**

Campinas

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MAÍRA DE CASTRO

**Educação de surdos: da educação narrada nos livros à
história vivida**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação da Professora Doutora Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.

Campinas

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica

Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos – CRB 8/5751

Castro, Maíra de, 1992-
C279e Educação de surdos : da educação narrada nos livros à história vivida / Maíra de Castro. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de surdos. 2. História de vida. 3. Oralização. 4. Língua brasileira de libras. 5. Surdos oralizados. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Education of the deaf: of education narrated to the lived history

Titulação: Licenciatura Plena em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2017

Agradecimentos

Às pessoas que mais amo, meus pais, que jamais impuseram um caminho a seguir, mas me deram todo o suporte para a caminhada e em alguns momentos também caminharam junto comigo.

À minha família como um todo, que representa o todo em minha vida, sempre acreditando que eu sou capaz.

À minha paixão, Vitor Hugo, que me deu a mão há alguns anos e olhou para o mesmo horizonte que eu.

À minha orientadora Lilian, por quem tenho um carinho grande e admiração pelo vasto conhecimento compartilhado ao longo desta trajetória.

À C., quem adentrou em minha vida mostrando a imensidão do mundo e que nossos obstáculos se tornam pequenos quando vistos pelos olhos da determinação.

JARDIM INTERIOR

*Todos os jardins deviam ser fechados,
Com altos muros de um cinza muito pálido,
onde uma fonte
pudesse cantar
sozinha
entre o vermelho dos cravos.
O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência
nem o abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por eles passa indiferente.
Mario Quintana*

RESUMO

O presente trabalho apresenta, de forma breve, o percurso histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil, bem como a história de vida de uma pessoa surda que vivenciou na escola e na vida familiar, o método oral como única forma possível de comunicação. Para essa pesquisa qualitativa, fez-se uso da modalidade “história de vida” como método de coleta e de análise, tendo como ferramenta de levantamento de dados, a entrevista aberta. A reflexão dos resultados obtido é realizada a partir de autores do campo dos Estudos Surdos. Como resultado pode-se constatar que a vivência da educação oral marcou de forma profunda a vida do sujeito dessa pesquisa, não impedindo, porém, que ela adquirisse a língua de sinais na vida adulta e se inserisse na comunidade surda, da qual se sente pertencente.

Palavras-chave: Educação de surdos; história de vida; oralização; Libras.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
A EDUCAÇÃO DE SURDOS - ONTEM E HOJE	11
1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS PELO MUNDO	11
1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	21
1.3 A ATUAL LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	26
1.4 ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA SURDA	29
METODOLOGIA DA PESQUISA	37
RESULTADOS E ANÁLISE.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

A educação é um direito universal, por isso, a educação de surdos no Brasil encontra-se atualmente em processo de construção e adequação por parte dos estados e municípios, uma vez que, leis, decretos e documentos oficiais que regulamentam este ensino foram redigidos recentemente, e estão em prazo de adequação por parte das escolas. O direito constituído em lei gerou um novo olhar para as pessoas surdas, que também são dignas de respeito enquanto cidadãos e seres humanos. “(...) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 1998, p. 11).

O surdo percebe o mundo diferente do ouvinte, isso porque ele depende única e exclusivamente do campo visual. Na escola, os métodos pedagógicos de ensino pautados nos sons silábicos são incompreensíveis para as crianças surdas, por exemplo. Ou então, o sinal sonoro anunciando o início e término da aula são inconcebíveis. Esses cuidados nos pequenos detalhes tratam-se de ações recentes, que estão relacionadas ao reconhecimento da identidade múltipla da pessoa surda. A concepção de surdez adotada atualmente, parte da percepção dela como uma característica diferente do sujeito, constituindo uma identidade e cultura surda.

Apesar de haver forte mobilização para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas escolas, existem profissionais que acreditam na oralização e pessoas com perda auditiva que querem ser oralizadas. Contudo, independente disso, é fundamental perceber que, o surdo, como qualquer outro cidadão, tem direito ao conhecimento e total capacidade para aprender e produzir.

Uma das muitas perspectivas acerca da educação para surdos, tem como autor Skliar (1998) que, segundo o mesmo, o melhor caminho para a educação não passa pela educação especial, ramo da educação que se ocupa dos estudantes deficientes, pois, trata-se de uma modalidade mais de exclusão do que de inclusão, e até mesmo a aponta como um subproduto da educação. Trata-se de um espaço que reproduz práticas de normalização do surdo, ou seja, tenta-se camuflar a surdez. Para o autor, é preciso mudar a forma de perceber o surdo, sua cultura, sua língua.

Algumas mudanças legislativas vem ocorrendo nos últimos anos em relação a educação do surdo no Brasil, em virtude disso, o presente trabalho, seguirá no sentido de explorar o processo histórico pelo qual passou a educação de surdos, que reflete até os dias atuais, associando-o a história de vida de uma surda. A forma como a educação de surdos era concebida, a partir do viés clínico-patológico, tratava o surdo como um deficiente, pois a surdez era uma patologia que deve ser trabalhada fazendo-se uso de um aparelho de amplificação sonora, ou até mesmo o implante coclear¹. O surdo somente deixaria essa condição de deficiente quando adquirisse a fala, por meio da qual se desenvolveria cognitivamente, socialmente, afetivamente, emocionalmente, linguisticamente.

Contudo, a concepção socioantropológica, que ganhou força mais recentemente, tem uma perspectiva diferente em relação ao surdo: “A surdez não é concebida como uma deficiência que impõe inúmeras restrições ao aluno, mas como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo” (PEREIRA et al., 2011, p. 21). Aqui, o caminho que possibilita o acesso ao conhecimento se dá por meio da língua de sinais, característica essa da cultura surda.

Para tanto, a escola passa a ser percebida como um espaço de múltiplas experiências sociais e se o mecanismo de inclusão não for adequado, o que ocorre é a exclusão. Como a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, muitas delas chegam na escola fazendo uso somente de “sinais caseiros”, que apesar de não ser a língua padrão, foi a forma de linguagem encontrada pela família para que houvesse comunicação. Tal condição, gera, a princípio, certo atraso no desenvolvimento (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a), pois a escola será a responsável pelo ensino da LIBRAS, caso essa seja a opção desejada pelos pais. Como então a escola deve proceder?

“É a língua de sinais que irá proporcionar acesso às funções psíquicas superiores e a transformação nos processos de desenvolvimento, seja de alguma função em específico, seja no psiquismo de modo geral” (GURGEL et al., 2016, p. 68). É em defesa deste direito que decorrerá parte do diálogo deste trabalho.

A motivação para a presente pesquisa deveu-se ao interesse particular em conhecer um pouco mais sobre como se deu a educação dos surdos ao longo da

¹ O implante coclear é um dispositivo eletrônico implantado cirurgicamente, que substitui as células internas do ouvido de pessoas que tem surdez total ou quase total, proporcionando a sensação auditiva por estimular o nervo auditivo por meio da decodificação do som, através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea. O implante coclear leva os sinais produzidos pelos estímulos nervosos para o cérebro (GRUPO DE IMPLANTE COCLEAR, 2005).

história, os caminhos escolhidos pelos estudiosos da época que achavam naquele momento específico ser o melhor. A afinidade pelo tema é outra mola propulsora da pesquisa.

O objetivo principal é descrever a história de vida de uma mulher surda adulta, apontando as marcas epistemológicas que constituíram a sua educação na infância, adolescência e vida adulta, buscando relacioná-las com a história da educação dos surdos narrada pelos historiadores. Fez-se uso da modalidade história de vida para constituir a pesquisa, tendo como instrumento a entrevista aberta.

Esse trabalho está organizado em 3 capítulos. O capítulo 1 é um levantamento bibliográfico de autores que relatam a história da educação de surdos pelo mundo, e principalmente no Brasil. Traz também como encontra-se configurada a legislação brasileira atualmente, além de apresentar diferentes formas de organização escolar, abordando temáticas como oralismo, bilinguismo, inclusão.

O capítulo 2 é composto pela descrição da metodologia de pesquisa empregada, de caráter qualitativo, para o levantamento de dados sobre o sujeito da pesquisa. Contém também o objetivo geral e os objetivos específicos, que se deseja serem atingidos ao final.

O capítulo 3 é o relato da história de vida de C., 33 anos, surda profunda congênita, a partir do qual busco relacionar suas experiências pessoais com a história oficial da educação de surdos, visando apontar os impasses do método que existia a época, e apresentar as conquistas que os surdos conseguiram após anos de lutas e mobilização social.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS - ONTEM E HOJE

1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS PELO MUNDO

A Antiguidade, mais especificamente na Grécia Antiga (Atenas e Esparta, principalmente), é o período histórico em que se tem os primeiros registros sobre a pessoa surda. Por serem culturas com fortes princípios de guerra, as crianças que nasciam com alguma deficiência, seja ela motora ou intelectual, eram mortas. Já as pessoas que nasciam surdas, elas eram consideradas incompetentes, pois na época acreditava-se que o pensamento e a fala eram indissociáveis. Contudo, os sujeitos que nasciam ouvintes e que depois perdiam a audição, não se encaixavam a essa categoria, já que tinham desenvolvido a linguagem oral (MOURA, 2000).

Para Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), influente filósofo do período referido acima, a linguagem era o fator de humanização do indivíduo, e que estava diretamente ligada à inteligência. Na Roma Antiga, 476 d. C., a condição do surdo não era diferente em relação à Grécia, ou seja, a surdez não era uma condição aceita socialmente, o surdo continuava privado de muitos direitos, como a impossibilidade de administração dos próprios negócios, e até mesmo de casar-se (MOURA, 2000; NASCIMENTO, 2006).

Nessa mesma época, no Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, pois o povo acreditava que os surdos se comunicavam em segredo com os deuses. Muitos surdos tinham uma vida inativa e não eram educados devido à sua forma de comunicação diferente, a qual a sociedade desconhecia e não tinha domínio (GURGEL et al., 2013, p. 67).

Durante a Idade Média, a igreja Católica pregava a ideia que, as crianças que nasciam deficientes, estavam sendo castigadas por culpa de seus pais pecadores. Além disso, “(...) acreditava que as suas almas não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos” (MOURA, 2000, p. 16). Muitas crianças surdas eram abandonadas nas portas de igrejas e colégios eclesiásticos para receberem os cuidados do clero. No final da Idade Média (século XV), há registros da educação do surdo por meio de tutores.

Bartolo della Marca d’Ancora (advogado e escritor), durante o século XVI (Idade Moderna), é o primeiro a apontar para a possibilidade do surdo aprender e se comunicar por meio de sinais ou de outras maneiras. Em 1528, Rodolfo Agricola publica a obra “*De Inventione Dialectica*”, distinguindo a surdez do mudismo. Girolamo

Cardamo, (médico e filósofo italiano que teve um filho surdo) no mesmo período, defendia a ideia que o surdo era capaz de aprender a ler e escrever.

Conforme aponta Pereira (et al., 2011), o primeiro educador de surdos foi Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino espanhol. Ele abriu em seu monastério uma escola para surdos e dedicou sua vida a ensinar filhos surdos da nobreza a falarem e escreverem. Também fundou mais tarde uma escola para professores surdos.

O ensino de León estava pautado no alfabeto bimanual (com as duas mãos), que deveria ser usado apenas na sala de aula, na oralização e na escrita. Como as crianças aprendiam a ler, escrever, falar e rezar, a tese de incapacidade intelectual dos surdos caiu por terra. Na época, “A possibilidade do Surdo² falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar” (MOURA, 2000, p. 18). É possível que a grande preocupação em oralizar o surdo tenha suas raízes nessa ideia de ter que falar para reclamar a herança.

Juan Pablo Bonet (1579-1629), filólogo e soldado espanhol, aproveitou os estudos de León, o que inclui o alfabeto digital, para trabalhar com a educação de surdos também de famílias abastadas. Ele escreveu o livro “*Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos*” (1620), no qual conta seu método educacional, que consiste no ensino do alfabeto manual, usado para aprender a ler, e da língua de sinais para fins gramaticais. A leitura orofacial não era imposta, pois o estudioso acreditava ser um aprendizado que dependia das habilidades de cada um, e a oralização “(...) era ensinada pela manipulação dos órgãos fonoarticulatórios e pelo ensino das diferentes posições para a emissão das ‘letras reduzidas’ do alfabeto” (MOURA, 2000, p. 18).

Devido ao sucesso de seu método, Bonet foi nomeado Marquês de Frenzo, pelo Rei Henrique IV. Seu livro, contendo a descrição do ensino oralista, serviu de modelo para três seguimentos de ensino que se espalharam pelo mundo: “Pereire, nos países de língua de origem latina; Amman, nos demais de língua alemã e Wallis, nas Ilhas Britânicas” (MOURA, 2000, p. 19).

² A palavra Surdo, escrita com letras maiúscula pela autora, está relacionada a sua concepção de surdo, sujeito atuante no processo de mobilização social dessa cultura, conforme esclarecido na obra indicada (2000).

Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) foi um educador que dedicou sua vida ao ensino da língua de sinais para surdos. Seu ensino era atrelado à oralização, de forma que cada sinal correspondia a um som diferente da voz. Ele defendia a aquisição da fala pelo surdo, pois assim ele poderia interagir socialmente, e até trabalhar.

Na Alemanha, o médico suíço Johann Conrad Amman (1669-1724) foi o destaque da educação de surdos pela oralização, e até defendia a ideia que o homem sem fala se assemelhava aos animais. "Ele era contra os Sinais, acreditando que o seu uso atrofiava a mente para o posterior desenvolvimento da fala através do pensamento" (MOURA, 2000, p. 20). Novamente é possível perceber o foco dos educadores na aquisição da fala como forma de "humanizar" o surdo. Contudo, John Wallis (1616-1703), considerado o fundador das práticas de oralização na Alemanha, atuou por pouco tempo neste campo. Apesar de afirmar ser fácil ensinar um surdo a falar, disse ser necessário um trabalho contínuo, já que o surdo precisava estar em constante estudo.

"Um século mais tarde, Thomas Braidwood lê o trabalho de Wallis e resolve seguir a linha de trabalho proposta por ele na educação de Surdos, considerando a fala a chave da razão" (MOURA, 2000, p. 21). Ele fundou uma escola para surdos e pessoas com problemas auditivos em Edimburgo, considerada o primeiro espaço europeu de correção de fala. O método empregado na escola era mantido em segredo, visando o dinheiro, e não a qualidade do trabalho. Charles Green foi a primeira criança surda a obter sucesso neste método, após muita luta de seu pais pela implantação de uma escola pública para surdos.

Podemos perceber, nas histórias acima apresentadas, que o oralismo tinha como argumentação aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social (MOURA, 2000, p. 22).

Partindo para o viés religioso, de acordo com Pereira (et al., 2011), Charles-Michel de L'Epée (1712-1789) na França, preocupou-se em ensinar os surdos a lerem para entenderem a palavra de Deus. Ele foi o primeiro a reconhecer, divulgar e valorizar a língua de sinais como em meio de comunicação e também o fundador da primeira escola para surdos. A partir dos sinais que os surdos já sabiam (sinais caseiros muitas vezes, denominada por língua dos surdos), L'Epée apresentava conceitos abstratos, e para que seu método desse certo, ele aprendeu a língua de sinais com os surdos nas ruas de Paris. Para o estudioso, os sinais caseiros não possuíam gramática e sem uso para a língua escrita. De certo modo, L'Epée

"humanizou" os surdos, e apontava que o tempo escolar deveria ser usado com a educação de fato.

Ele [L'Épée] foi o responsável pela criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, que foi a primeira escola pública para os Surdos no mundo e marca outra grande contribuição de L'Épée para a educação do Surdo: a passagem da educação individual para a educação coletiva, não privilegiando mais somente aqueles que podiam arcar com o trabalho particular de um educador, mas estendendo a possibilidade de educação para os Surdos que não podiam fazê-lo (MOURA, 2000, p. 24).

Os surdos que estudavam no instituto fundado por L'Épée, após formados, percorreram toda a França e outros países pelo mundo, inclusive o Brasil, disseminando a proposta educativa. Muitos fundaram escolas semelhantes à francesa e de metodologia igual, expandindo assim a ideia da capacidade intelectual das pessoas surdas (PEREIRA et al., 2011).

Avançando pela Idade Contemporânea, com a morte de L'Épée, em 1790 Abbé Sicard (1742-1822) assume o cargo de diretor do Instituto Nacional para Surdo-Mudos. Ele escreveu dois livros, um deles sobre a gramática e outro relatando como ele educou um surdo, contendo seus caminhos e métodos para isso. Como o Instituto tinha como prática o uso de sinais, tal conduta causou certo incômodo em outros estudiosos do assunto, assim, com a morte de Sicard, adeptos aos oralismo assumem o controle da escola, sendo eles Jean-Marc Itard e Baron Joseph Marie de Gérando.

Jean-Marc Itard (1774-1838) era médico cirurgião, e em virtude de sua formação acadêmica e do contato com estudiosos da surdez, defendia a ideia que a surdez era uma doença e que por isso era passível de ser tratada. "Seu trabalho mais conhecido foi com o Menino Selvagem de Aveyron, que ele tentou 'recuperar', tendo fracassado em suas tentativas. Victor foi um menino encontrado nos bosques de Aveyron, nos arredores de Paris, na idade provável de 12 anos. Itard acreditava que ele tivesse sido abandonado na floresta, com cerca de 4 anos. Apesar de não ser surdo, Victor não adquiriu a língua oral, mesmo após anos de trabalho de reabilitação empenhado por Itard. Voltou-se, então, aos Surdos com os quais se dedicou a realizar experiências médicas no Instituto" (MOURA, 2000, p. 25). Ele realizou diversas experiências com pessoas surdas, vivas ou mortas, visando identificar as causas da surdez, caracterizando-as como um doente que precisava ser curado e reabilitado.

Itard não sabia a língua de sinais, e seu posicionamento contra este tipo de língua, impediu-o de perceber o sucesso de algumas pessoas surdas que aprenderam os sinais. O médico escreveu uma obra chamada "*Traité des Maladies de L'oreille et*

de L'audition”, na qual considera o surdo um ser de capacidade emocional e intelectual inferiores às das pessoas ouvintes. De acordo com ele, “A única esperança para se ‘salvar’ o Surdo seria através do desenvolvimento da fala, que o transformaria, e isto só poderia ser feito através de treinamento articulatório e da restauração da audição, pois, se a audição fosse restaurada, a fala também o seria” (MOURA, 2000, p. 27).

Um parceiro de Itard, foi Baron de Gérando (1772-1842), filósofo, administrador, historiador e filantropo. Sua opinião em relação aos surdos era a mesma de seu companheiro, ou seja, que se tratavam de seres selvagens, que os sinais eram mímicas pobres e impossíveis de serem usados na educação, e por isso, foram abolidos da escola. Depois de alguns anos de atuação, Gérando reconhece a importância da língua de sinais para o surdo e que a oralização era insuficiente na educação escolar.

Para Moura (2000), os relatos anteriores das principais experiências francesas com a educação de surdos, trazem o fracasso dos profissionais que trabalhavam com surdos nas tentativas de impor o oralismo, já que não ocorria uma efetiva comunicação, inserção social e autonomia da pessoa surda.

A Alemanha ficou conhecida internacionalmente pelo método oral, denominada em muitos momentos como “Método Alemão”, devido ao grande uso dessa prática no país, sendo Samuel Heinicke (1727-1790) o precursor, com o desenvolvimento de um método sistemático de ensino. Outro autor defensor do oralismo foi Prillwitz, que publicou um livro em 1990 sobre a unificação da cultura alemã, a qual inclui a oralização do surdo (PEREIRA, et al., 2011).

Outro país com destaque na educação dos surdos, são os Estados Unidos da América, que tem início com Thomas Gallaudet (1787-1851), com a fundação da primeira escola pública para Surdos em abril de 1817, em Hartford, Connecticut. Thomas foi aprender sobre o ensino de surdos na França, com Laurent Clerc (1785-1869), professor surdo do Instituto Nacional para Surdo-Mudos, que depois foi a convite para os Estados Unidos trabalhar na área. Inicialmente ensinava-se a Língua de Sinais Francesa, mas aos poucos foi ganhando características próprias e tornou-se a Língua Americana de Sinais. Nesta escola ensinava-se também o inglês escrito e o alfabeto digital.

Por se tratar da única escola pública para surdos dos Estados Unidos, surdos do país inteiro viajavam para Hartford para aprender a Língua de Sinais, e depois voltavam para suas cidades de origem, disseminando a língua por todos os cantos e

fortalecendo a cultura e a comunidade surda. Em 1869, o país contava com trinta escolas para surdos. Em 1864, foi autorizado nos Estados Unidos a criação da primeira faculdade para surdos em Washington, fundada pelo filho de Thomas Gallaudet, Edward Gallaudet (1837-1917). Os bons alunos das escolas para surdos tinham o direito de continuar seus estudos na universidade.

O uso da língua de sinais nos Estados Unidos começou a ser contestada na segunda metade do século XIX, com o crescimento do sentimento nacionalista. Como a língua inglesa era um dos fatores de identidade do país, e a língua de sinais é diferente dessa, começou-se a recusa por ela, crescendo assim, o interesse pela oralização. “Horace Mann (1796-1859) e Samuel Howe (1801-1876) tiveram grande influência neste processo de eliminação do uso da Língua de Sinais na educação do Surdo nos Estados Unidos” (MOURA, 2000, p. 32).

Mann, político e reformador educacional, visitou diversos países que faziam uso do oralismo e admirou-se com a fala de surdos, trazendo tal metodologia para os Estados Unidos. Em resposta, as escolas para surdos mandaram seus representantes também para observar a educação de surdos pelo mundo, onde ocorria o uso da fala. Em alguns países que se fazia o uso em simultâneo da língua de sinais e oralismo, a educação tinha êxito, mas quando o único método usado era o oralismo, constataram o insucesso do mesmo, já que não supriam as reais necessidades do surdo.

Em decorrência destas pesquisas realizadas em outros países, os Estados Unidos, no século XIX, colocam em prática o Plano Weld, que consistia no treinamento da fala por semi-mudos (pessoas com pouca perda auditiva), e por aqueles que aparentassem habilidade para desenvolver a linguagem oral e também a leitura orofacial. O programa durou apenas 10 anos, já que não obteve os resultados esperados.

Howe não aceitou o fracasso do Plano e continuou contra o uso da língua de sinais nas escolas. Para ele, o uso de sinais excluía o surdo, por isso deveriam ser educados de forma igual, com a oralização. Seu intuito era ter uma escola que atingisse esse objetivo. Nela, os surdos teriam contato com ouvintes, o que estimularia a aquisição da fala. Howe também era contra o casamento entre surdos, pois acreditava que dessa união só poderiam nascer crianças surdas. Trata-se de um pensamento preconceituoso e de discriminação, segundo Moura (2000). Decorrente deste viés oralista, é fundado em outubro de 1867, na cidade de Northampton

(Massachusetts), uma escola baseada no sistema oral, na qual era proibida qualquer tipo de comunicação manual.

Edward Gallaudet visitou diversos países para conhecer os métodos usados por cada um para educar os surdos, e com isso convenceu-se da importância da língua de sinais. Ele organizou uma Assembleia para divulgar as seguintes ideias:

(...) para melhorar a educação do Surdo, ele sugeriria a criação de escolas elementares para Surdos (que assim poderiam iniciar a sua educação mais cedo), a realização de melhor treinamento dos professores, a criação de livros-texto graduados, a utilização menos de Sinais e maior do inglês escrito nos últimos anos da escola. Finalmente ele introduziu duas resoluções em que colocou que o papel da escola seria fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento e a necessidade de um número maior de professores (MOURA, 2000, p. 38).

Alexander Graham Bell (1847-1922), formado em filosofia e inventor do telefone, era defensor do oralismo, casado com Mabel (filha de Laurent Clerc), que era surda oralizada. Para ele, a surdez era um defeito, um desvio, uma doença que pertencia ao plano médico, que ainda não tinha cura, mas podia ser amenizada com a oralização. Segundo Bell, o papel da educação era integrar o surdo à comunidade ouvinte, e que por isso o professor deveria ser ouvinte, abolindo o uso de sinais. Bell negava qualquer diferença que pudesse existir entre o surdo e o ouvinte. Em função da ideia que ele tinha sobre a homogeneização da sociedade, ele defendia que todos precisavam falar o inglês, a língua superior a todas as demais e acreditava que a língua de sinais era nefasta para o desenvolvimento do surdo.

Para Bell, a educação do surdo deveria ocorrer nas escolas “normais”, ser pautada na leitura e escrita, como acontece com as crianças ouvintes. Além disso, a socialização era mais importante que a educação de fato, pois assim, não haveria o fortalecimento de uma outra sociedade de sub-raça, a dos surdos. O que Moura (2000) põe em reflexão, é que em muitos momentos ao longo da história de toda a sociedade, o surdo era classificado como um defeituoso, um “anormal”, e não um ser humano, e que apesar da língua de sinais não ser reconhecida em parte da história, ela manteve-se ativa e viva entre os surdos.

Diferente do genro, Laurent Clerc defendia que a língua e cultura do surdo fossem aceitas socialmente, que a educação escolar pautada no gestualismo deveria promover a satisfação social e que a contratação de professor surdo seria o ideal. Os surdos deveriam ser livres para usar os sinais, além da liberdade de acesso à escola, casarem-se com quem quisessem e constituírem família.

Em 1887, após debates ocorridos na Inglaterra sobre a educação dos surdos, nos quais participaram Bell e Gallaudet, ficou determinado que durante um ano deveria ser trabalhado a oralização com o surdo, e que se durante esse prazo não houvessem benefícios, os sinais seriam introduzidos. Ou seja, os sinais eram a segunda opção de língua, e o surdo que fazia uso dele, era considerado pertencente a uma categoria inferior, pois havia fracassado no aprendizado da fala.

O Congresso de Milão, ocorrido em 1880, foi um importante marco na educação do surdo. Na época, a França vivia um conflito interno no Instituto Nacional para Surdo-Mudos, pois suas práticas educacionais com o uso de sinais passaram a ser contestadas por defensores do oralismo, o que provoca a decadência da instituição. A intervenção do Estado, que adotou a postura de importância do surdo adquirir a fala para ter uma identidade igual aos dos demais cidadãos, também estava pautada na questão de nacionalismo do estado francês. A partir de 1866, tornou-se obrigatório que todas as crianças surdas frequentassem a escola comum, para aprender a fala e a escrita.

Ainda na França, Eugène Pereire, neto de Jacob Rodrigues Pereire, resgata o método do avô com a ajuda de Marius Magnat (professor de surdos), e fundam em 1875, a Sociedade J. R. Pereire para divulgar as práticas educacionais. Ocorreu também, em 1879, a Primeira Conferência Nacional para Melhorar o Destino do Surdo, em Lyon, na França, onde enfatizou-se a importância da língua de sinais, e a possibilidade de uni-la à fala, um servindo de apoio ao outro.

Em diversos países verificou-se a ascensão do oralismo antes do Congresso de Milão, como nos Estados Unidos com a fundação da Associação para Promover o Ensino de Fala para o Surdo; na Inglaterra é criada a Sociedade para Treinamento de Professores do Surdo e Difusão do Método Alemão.

A Itália, recém formada como estado único, promoveu forte campanha de unidade linguística, que não deixou de fora os surdos. Aboliu a língua de sinais, por influência alemã, pois novamente foi considerada a necessidade de ser ter uma única língua falada por toda a nação. A igreja católica era quem detinha em grande maioria, a educação dos surdos, e foi uma forte opositora a implantação da oralização, pois era contra as ideias que vinham da Alemanha anticatolicista. Serafino Balestra, Julio Tarra e Tomás Péndola, são nomes importantes na Itália a favor do método oral e defensor da ideia de superioridade da fala.

Participarem do Congresso de Milão, França e Itália com mais representantes, além da Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Dentre todos os participantes, havia apenas um surdo. “O Congresso não discutiu diretamente métodos de ensino de linguagem. O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela língua oral nacional” (MOURA, 2000, p. 47). Neste encontro o pensamento de Aristóteles é retomado para justificar o uso do oralismo, para o qual a fala é um privilégio do homem.

Ficou determinado os seguintes tópicos, conforme elenca Moura (2000, p. 48):

Foram colocados a vantagem da fala sobre o Sinal para o desenvolvimento intelectual da criança Surda, a possibilidade de desenvolvimento de fala nos Surdos e a necessidade de se abolir completamente os Sinais para poder propiciar o verdadeiro desenvolvimento da fala entre muitos outros argumentos.

De acordo com Pereira *et al.* (2011) e Moura (2000), o Congresso de Milão defendeu o método oral como prioritário no ensino do surdo, já que acreditavam que a fala é superior aos sinais, e essa educação oralizada deveria ser exclusiva, e não alternada com os sinais. Outro ponto que ficou determinado, foi a categoria de deficiente que o surdo passou a assumir, dessa forma, o surdo era visto como diferente e anormal. O surdo também ficou marcado pela infantilização, visto como dependente e submisso. A decisão sobre a vida do surdo tendo outras pessoas como responsáveis, reforçou ainda mais a ideia de incapacidade de tomada de decisão sobre sua própria vida. De certo modo, também é uma forma de controle, para que essa comunidade não se organize e se fortaleça.

Já no início do século XX são verificados os primeiros fracassos do oralismo, pois a fala que se desenvolvia entre os surdos era ininteligível. Em 1910, dois psicólogos, Binet e Simon, verificaram como estava caminhando o método oral na França. “A sua conclusão foi a de que a educação oralista não permitia que eles conseguissem trabalho, trocassem idéias com estranhos e tivessem uma conversa real com aqueles pertencentes às suas relações pessoais” (MOURA, 2000, p. 49).

Querendo manter a fama de alta qualidade do método, para os surdos que não conseguiam desenvolver a fala, lhes era atribuído a deficiência mental. Alguns especialistas, como Vaisse, opuseram-se ao oralismo, mas tal método “(...) era o ideal político, ideológico e emocional de educadores, políticos e dos pais” (MOURA, 2000, p. 50), e por isso, pode se dizer que continua em vigor até os dias de hoje.

Em 1889, ocorreu o 1º Congresso Internacional dos Surdos, em Paris, no qual os surdos oralizados usaram suas vozes para defender a combinação do método oral com a língua de sinais. Esse discurso repetiu-se no 2º e 3º Congresso, ocorridos em Chicago (1893) e Geneve (1896), respectivamente. O 4º Congresso ocorreu em concomitância com o 4º Congresso Internacional de Educação e Bem-Estar do Surdo, mas os surdos ficaram separados dos ouvintes, e a justificativa usada pelo líder italiano de educadores, G. Ferreri, foi a seguinte:

(...) os Surdos permaneceriam para sempre inferiores no seu desenvolvimento psicológico, mesmo quando lhes era transmitida a fala. Para ele a Língua de Sinais era uma mímica violenta e espasmódica, que serviria, na melhor das hipóteses, para estabelecer o parentesco dos Surdos com os macacos (MOURA, 2000, p. 51).

Diante desse cenário, Moura (2000) aponta que a educação de surdos iniciou o século XX pautada no oralismo e com a negação de sua língua de sinais, tendo em vista a extinção de uma minoria linguística e cultural. Os estudiosos do período acreditavam que mesmo adquirindo a fala, o surdo ainda sim continuaria submisso aos ouvintes, sem tomada de decisão, dependente de tudo.

Na década de 1960, conforme indicado por Moura (2000), os educadores já haviam percebido o quão fracassado era o método de oralização do surdo, e estudos linguísticos apontavam para a complexidade da língua de sinais, com as mesmas características que a língua oral e com potencial para expressar qualquer coisa. Além disso, estudos nos Estados Unidos apontavam que, filhos surdos de pais surdos, que tinham contato em casa com a língua de sinais, tinham melhor desempenho escolar do que filhos surdos de pais ouvintes. Outro estudo também apontou sobre a inteligência de um surdo ser igual a de um ouvinte, não existindo mais a ideia de deficiência mental decorrente da surdez.

A partir da década de 1980 surgem as primeiras ideias de educação bilíngue para os surdos.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, "O movimento multicultural, de grande amplitude, abrangeu as minorias dos mais diversos tipos que reivindicam o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação a qual estavam sendo submetidos" (MOURA, 2000, p. 64). Com isso, se tem início os movimentos da comunidade surda, reivindicando seus direitos, o reconhecimento de sua cultura e identidade, e a aceitação da educação por meio da língua de sinais. De acordo com Moura (2000), apesar da língua de sinais ter sido banida nas escolas, ela

continuou viva entre os surdos, já que não conseguiam se integrar na comunidade ouvinte.

Para Moura (2000), a aceitação gradativa da cultura surda deve-se ao multiculturalismo, ou seja, o que existe é uma sociedade de múltiplas culturas. Não há uma única cultura surda, bem como não há uma única cultura ouvinte, elas são múltiplas e todas precisam ser reconhecidas e respeitadas. O surdo deseja ter o controle sobre sua própria vida, o que inclui a educação, participando desse processo junto com seus pares, já que as experiências de mundo são diferentes de um surdo para um ouvinte. A autora ainda acrescenta que:

(...) pode-se esperar que o contato com seus iguais, o conhecimento de suas realizações e da cultura dos Surdos, a possibilidade de poder se constituir enquanto sujeito, usando uma língua que faz parte da sua cultura e dos pares, traria para o Surdo uma condição de poder se ver como possibilitado a vir a ser. Ele teria uma identidade cultural e social valorizadas, seria visto como passível de humanidade e não teria que perseguir um objeto inatingível: ser ouvinte (p. 70).

Há alguns países que são resistentes no reconhecimento legal da língua de sinais como segunda língua até os dias atuais, o que influencia na negação da educação bilíngue, sendo alguns exemplos, a França (o berço do trabalho com surdos), Estados Unidos, Inglaterra, Argentina, dentre outros.

1.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

O início da educação institucionalizada para surdos no Brasil, segundo Lacerda e Santos (2013), ocorreu com a chegada do surdo francês Hernest Huet, em 1855, a convite de D. Pedro II. A partir de tal parceria, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), denominado inicialmente por Imperial Nacional de Surdos Mudos, criado pela Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, que foi o primeiro instituto de atendimento à pessoa surda, localizado no Rio de Janeiro (MOURA, 2000; PEREIRA et al., 2011).

Apesar de não existirem documentos que comprovem tal fato, pesquisas apontam que a educação neste instituto era pautado na Língua de Sinais Francesa e na escrita, levando em consideração a formação de seu idealizador. Huet, o professor convidado por Dom Pedro II para dar início à escolarização no instituto, vindo da

França, a princípio, teve bastante resistência por parte das famílias em aceitar a metodologia, mas aos poucos isso foi mudando (MOURA, 2000).

Segundo Pereira *et al.* (2011), assim como ocorreu na França com a fundação da instituição para surdos de L'Épée, o mesmo ocorreu no Brasil. Surdos de todas as regiões brasileiras dirigiram-se ao Rio de Janeiro para receber a educação escolar do mesmo e em seguida a disseminaram por todos os cantos.

Em 1873, após verificação do que havia se tornado o instituto sob a direção do Dr. Manoel de Magalhães Couto, um verdadeiro asilo de surdos, nomeou-se um novo diretor, Dr. Tobias Leite (defensor da diferença e do reconhecimento do surdo). O novo diretor determinou que o ensino deveria ser composto pela “leitura articulada e leitura sobre os lábios” (MOURA, 2000, p. 82), alterando assim a metodologia de ensino aplicada até o momento.

O Congresso de Milão, ocorrido em 1880, trouxe para o Brasil o modelo de educação de surdos a ser seguido, o oralismo. Sua aceitação foi fácil, já que no país também se notava o desejo de unificação e nacionalização, após a declaração de independência (1822). Acreditava-se, assim como em outros países, que fazendo uso da língua de sinais por parte da comunidade surda, haveria a desvalorização da língua falada. Sendo assim, o surdo também deveria se adequar e ser encaixado nesse grande grupo social, defendendo a ideia de que o surdo é um sujeito normal, caso adquirisse a fala.

No instituto, além das aulas de oralização, também ocorriam oficinas de profissionalização, como “(...) marcenaria, tornearia, entalhe, encadernação, douração, alfaiataria, costura e bordado para as mulheres” (MOURA, 2000, p. 84), visando à formação prática do surdo. Além disso, foi implantado o Curso Normal com habilitação no ensino de Surdos-Mudos. O que se nota como objetivo da educação da criança surda brasileira, era a inserção social, com foco na deficiência, assim como ocorriam em outros países, era uma mera cópia. Contudo, o que deveria estar previsto, segundo Moura (2000, p. 86), era “(...) a educação real do Surdo e a satisfação pessoal possível através de uma atuação construtora”.

Para Moura (2000), o fracasso educacional pode até ser decorrente de alguma deficiência do surdo, mas em sua grande maioria, deve-se ao fato da inconsistência do sistema de ensino. Na escola propaga-se o discurso que o surdo seria inserido na sociedade de forma igual, porém não é isso que ocorre de fato. Os surdos não são vistos como normais, são excluídos.

Em 1929 é fundado em São Paulo o Instituto Santa Terezinha, e em 1954 o Instituto Educacional São Paulo (IESP), escolas dedicadas à educação dos surdos (PEREIRA *et al.*, 2011).

A educação de surdos nas escolas particulares da cidade de São Paulo, inicialmente, caracterizava-se pelo oralismo, cujo objetivo era a integração social pelo acesso ao trabalho. O que se visava era a normalização do surdo. O mesmo ocorria com outras escolas públicas que surgiram na capital paulista, denominadas por escolas especiais, as quais eram formadas por cinco unidades escolares espalhadas pelos cantos da cidade. Nestas instituições os sinais eram considerados apenas um apoio ao processo educacional.

As classes especiais de educação de Surdos de São Paulo se encontram anexadas a escolas de ouvintes. O objetivo é a integração dos Surdos. O fato desta integração não acontecer e nunca ter acontecido não modificou a forma de trabalho que, além disto, responde a uma necessidade do governo, no que se refere a economia (não necessidade de construção de escolas especiais), mesmo ao custo de um trabalho que é proposto, mas não realizado (MOURA, 2000, p. 93).

A adoção de classes especiais teve diversos empecilhos, como é elencado pela autora Moura (2000): dificuldade de troca de experiências com outros docentes; os agrupamentos de crianças aconteciam aleatoriamente, unindo em alguns casos, na mesma sala, deficientes físicos e mentais; as propostas pedagógicas eram particulares de cada professor (oralismo, sinais, escrita), o que implicava na não continuidade no ano seguinte; e não acontecia a socialização entre os estudantes.

No Brasil, o acesso à educação teve início tardiamente, enquanto o país se constituía numa sociedade rural e distante da escolarização. No entanto, à medida que a educação primária começa a ganhar espaço, as iniciativas educacionais passam a estender-se também às camadas menos favorecidas da população e às pessoas com deficiências (MARTINS; DESIDERIO; OLIVEIRA, 2016, p. 107).

Em 1956, o governo de Juscelino Kubitschek, fazendo uso do Ensino Emendativo (ou Educação Especial), promove a ampliação das atividades educacionais voltadas às pessoas com deficiência, para que possam adquirir e desenvolver uma profissão. No governo de João Goulart (1961-1964), em 1963, ocorre a reorganização dos níveis de ensino para os alunos com deficiência. A preocupação estava na alfabetização, pois os analfabetos não tinham direito ao voto, e também na divulgação do projeto republicado de nacionalismo (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Embora o cenário político tenha se caracterizado de diferentes formas e com diferentes estratégias político-educacionais, o período entre as décadas de

1950 e 1970 é marcado pelo crescimento da educação e pelo engajamento da sociedade civil, que começa a organizar-se em movimento e associações (MARTINS; DESIDERIO; OLIVEIRA, 2016, p. 108).

No Brasil, no início dos anos de 1970, o trabalho fonoaudiológico com deficientes auditivos, termo usado na época para nomear as pessoas surdas, era voltado para treinos que possibilitassem a aquisição da linguagem oral. Para tanto, fazia-se o uso de aparelhos de ampliação sonora individual, que ajudassem o processo referido. “Ao mesmo tempo, era feito um trabalho para fazê-las desenvolver a leitura orofacial, isto é, a habilidade de ‘ler’ na boca e no rosto do interlocutor os sons da fala” (MOURA, 2000, p. 1). O uso de gestos manuais, mímicas, expressões faciais e corporais não eram recomendados neste trabalho de ensino de aquisição da linguagem oral.

Em virtude do aumento dos movimentos sociais de reivindicação durante a década de 1970, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) por meio do Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973 (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), com a publicação do Ato Institucional de 1964, os avanços educacionais ficam estagnados. O governo brasileiro busca firmar parcerias com outros países, como o ocorrido com a *United States Agency International for Development*, que dela deu origem a Lei nº 5.370 de 15 de dezembro de 1967, da qual decorreu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

A partir da formação de associações, que contavam com interessados sobre a temática da surdez, é criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) no Rio de Janeiro, e que em 1987 tem seu nome mudado para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A luta do grupo era pelos direitos das pessoas surdas, inclusive pelo uso da língua de sinais. Uma de suas práticas foi a criação de parcerias com empresas, para facilitar o ingresso de pessoas surdas no mercado de trabalho (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Outro avanço quanto a questão da acessibilidade da pessoa surda foi o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei 7.853/1989, e também a Lei nº 10.098/1994, que disserta sobre a acessibilidade da pessoa com deficiência, visando a extinção ou diminuição dos obstáculos que possam existir em espaços públicos e privados. Nele

também é tratado sobre a formação de intérpretes, tendo como objetivo estabelecer a comunicação entre um surdo e um ouvinte que não conheça a Libras.

No ano de 1999 ocorreu o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, na cidade de Porto Alegre, que deu origem ao documento “*A educação que nós, Surdos, queremos*”. O documento foi uma referência para a criação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, na qual ficou determinado que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é a segunda língua oficial brasileira; e também do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Para tanto, foram necessários muitos movimentos e lutas sociais da comunidade surda para ter tal reconhecimento e valorização.

Verifica-se aqui que não foi um mero reconhecimento de uma entidade abstrata como uma língua, mas o reconhecimento desta língua como pertencente a uma comunidade que deveria ter direito de ter acesso a mesma. Não foi, portanto, somente o reconhecimento da Língua de Sinais, mas dos Surdos como representantes de um grupo minoritário com direitos educativos na sua própria língua (MOURA, 2000, p. 73).

O texto “*A educação que nós, Surdos, queremos*” contém, como principais pontos para discussão: a proposta de reconhecimento da língua de sinais como legítima e sua aprendizagem por parte das crianças surdas; o direito de acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais; vestibulares e provas de concurso adaptadas; são contra a educação inclusiva, uma vez que essa no Brasil ocorre de forma a excluir seus alunos, e defendem escolas específicas para alunos surdos, dentre outros.

A Declaração de Salamanca foi outro documento internacional que influenciou a política interna brasileira. Elaborada em Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, na cidade espanhola que nomeou o documento, a declaração trouxe para debate reformas educacionais necessárias para reforçar o direito de educação para todos. Tendo como viés principal a educação inclusiva para as crianças deficientes e também para aqueles que de alguma forma estão tendo dificuldade na escola, ou seja, aqueles com necessidade educacionais especiais, o intuito do encontro foi indicar a necessidade de oferta de uma educação de qualidade para todos (MENEZES; SANTOS, 2001).

Como reflexo da Declaração de Salamanca, o governo brasileiro lançou a Política de Educação Para Todos, na década de 1990, que teve como objetivo a inclusão de todos os estudantes no mesmo espaço escolar. Outra ação em decorrência do encontro internacional foi a criação em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que:

Voltada ao atendimento de alunos com deficiência [o que inclui surdos], transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tal Política defende o acesso, a participação e a aprendizagem deste aluno nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino a organizarem-se de forma a assegurar respostas que contemplem as necessidades educacionais especiais destes alunos” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 46-47).

1.3 A ATUAL LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As leis brasileiras, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais, interferem diretamente na escola, que precisa se adequar as políticas públicas. A Educação Especial é regulamentada pela Constituição Federal de 1988, além de estar presente na Lei nº 9.394/1999, denominada por Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Conforme apontam Lacerda, Santos e Martins (2016a), a atual legislação brasileira prevê a inclusão escolar, pois consideram ser esse o melhor caminho para o atendimento da educação especial, mas será que na prática tal perspectiva acontece de fato?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a Lei nº 9.394/1996, apresenta questões acerca da Educação Especial, modalidade em que se encaixaria os surdos, conforme o documento. Nesta lei está assegurado “(...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos de acordo com as suas necessidades, bem como professores habilitados para atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos” (CAMPOS, 2013, p. 52), tendo como língua de comunicação a Libras.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2008), criada pelo Ministério da Educação (MEC), a educação inclusiva trata de “(...) uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (LACERDA et al., 2016b, p. 13). Ela está pautada no direito de igualdade, ou seja, é a tentativa de superar as diferenças que excluem, incluindo todos os indivíduos, seja na escola, ou na sociedade. Como a legislação não determina como exatamente deve acontecer a educação inclusiva, cada estado, município e até escola, se organizam conforme interpretam os documentos oficiais, para oferecer uma educação de qualidade para todos.

Em relação à educação de crianças surdas, o documento oficial que a regulamenta é o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que determina o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de expressão e comunicação, por meio da educação bilíngue, que deve ser implantada desde a Educação Infantil. O

que se nota, conforme apontam Lacerda, Santos e Martins (2016a), é que em alguns municípios a presença de um intérprete acontece somente a partir do Ensino Fundamental I, ou seja, a criança surda passa alguns anos de sua vida sem uma língua com a qual possa se comunicar com os outros, apesar de este ser um direito que está previsto em lei.

O artigo 22º do Decreto nº 5626/05 discorre especificamente sobre o direito à educação das pessoas surdas, que deve ocorrer em:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A educação bilíngue para surdos é a abordagem de ensino considerado como a mais adequada por Lacerda, Santos e Martins (2016a), que prevê primeiramente o aprendizado da língua de sinais pela criança, como primeira língua, e o português como segunda língua. A aprendizagem da Libras se daria, preferencialmente, com surdos adultos.

O Decreto nº 5.626 espera com o ensino bilíngue (tendo a Libras como primeira língua) atingir a inclusão social, ou seja, que o surdo possa fazer parte do mundo ouvinte de forma igual; os conteúdos são os mesmos, mas os mecanismos e recursos são próprios para a língua em questão. Nele está garantido “(...) às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação, em todos os níveis, etapas e modalidades” (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016a, p. 149).

O artigo 7º do Decreto nº 5.626, também regulamenta sobre o acompanhamento de alunos surdos por profissionais específicos, sendo eles, professor bilíngue, tradutor e intérprete de Libras e instrutor surdo (responsável por ensinar Libras para os sujeitos pertencentes ao ambiente escolar, como alunos surdos e ouvintes, professores e demais funcionários), todos eles fluentes em Libras, como é descrito a seguir:

- I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame

de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

O adulto surdo, profissional previsto no Decreto 5.626, nos artigos 4º e 5º, indicam que o mesmo deve ter formação no ensino superior, e que assume uma posição especial diante do aluno surdo, conforme é melhor especificado a seguir:

“O instrutor surdo é um educador que deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além disso, ele é o representante da língua, da cultura e da identidade surda no espaço escolar (...).

Entendemos, portanto, que, para o desenvolvimento pleno do aluno surdo, a presença de um instrutor surdo no contexto educacional é de suma importância, assim como o desenvolvimento de práticas que favoreçam o desenvolvimento de linguagem, sua constituição e identidade, além do aprendizado da LIBRAS” (SANTOS et al., 2016b, p. 129).

No documento também está prevista a presença de tradutores e intérpretes em todas as disciplinas, com exceção da Língua Portuguesa que é ministrada como segunda língua para os alunos surdos. O intérprete faz a tradução e interpretação do conteúdo e conhecimentos para o aluno surdo de forma simultânea. Lacerda, Santos e Martins (2016a) recomendam que a relação entre o intérprete e o professor precisa ser de parceria, já que o primeiro possui formação específica sobre a língua, e o segundo o conhecimento sobre o conteúdo. Uma das sugestões indicadas pelos autores, diz respeito ao preparo com antecedência do planejamento, de forma que ambos tenham tempo hábil de se prepararem para a aula. Para o intérprete tal ação é fundamental, uma vez que consegue criar estratégias de interpretação.

O intérprete na escola constrói uma relação mais profunda com o seu interlocutor, o aluno surdo. Como, geralmente, seu público é reduzido (há poucos alunos surdos na sala de aula), o intérprete consegue perceber quando o aluno tem dificuldades e dúvidas sobre determinado conteúdo, e assim passa para o professor a situação, que tentará sanar as questões (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Além do mais, visando a garantia de acesso ao atendimento educacional especializado, o artigo 14º do Decreto nº 5.626 determina:

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

O Decreto 5.626/2005 também determina que os profissionais formados em fonoaudiologia e todas as licenciaturas, tenham a disciplina de Libras em seu currículo

acadêmico como componente obrigatório, para que sejam capazes de atuar diretamente com o público surdo. Ele determina sobre a formação de docentes em Libras; o direito à educação da pessoa surda; cota de vaga em empresas públicas e particulares (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Em 05 de junho de 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), que encontra-se descrito na Lei nº 13.005 e trata-se de um documento que contém diretrizes acerca da educação brasileira, que têm como prazo 10 anos, a partir da data de publicação. Os objetivos foram organizados em 20 metas, mas para o presente momento, o interesse está na 4ª meta, que prevê o seguinte:

(...) universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A meta defende a universalização da educação a todos os estudantes, levando em consideração questões físicas estruturais e pedagógicas. Não é descrito especificamente como se dará o atendimento escolar às crianças surdas, apenas há a grande preocupação com o acesso que corresponde a maior quantidade possível de alunos.

1.4 ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA SURDA

O objetivo da escola é a formação integral do sujeito, tendo como pontos particulares a se desenvolver, a criticidade, a criatividade e a autonomia no processo de construção do conhecimento. Para tanto, de acordo com Ferreira e Ferreira (2004, apud LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a), a apropriação da linguagem torna-se um instrumento fundamental de socialização que facilita o fluxo das vias de comunicação entre o pensamento e o outro. Dessa forma, a aquisição da linguagem é um processo natural, e trata-se de uma característica que é muito mais que um meio de comunicação, já que é por meio dela que o sujeito tem acesso às informações do mundo.

De acordo com as proposições de Vygotsky ([1924] 1999), a linguagem ocupa papel central no desenvolvimento humano, pois é na linguagem que se torna possível significar o mundo, as ações, as pessoas, e é baseando-se nessas significações que podemos construir sempre novos conhecimentos, inclusive

sobre nós mesmos. Por meio da linguagem podemos modificar o mundo e sermos modificados (SOARES et al., 2007, p. 125-126).

O desenvolvimento do ser humano acontece por meio das relações com o outro, sendo a linguagem um dos pontos. Para a pessoa ouvinte, a comunicação ocorre por meio do campo auditivo-oral, enquanto que para a surda, no campo visuogestual, ou seja, “(...) a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial” (PEREIRA et al., 2011, p. 5), possibilitando vivências linguísticas diferentes.

A língua de sinais não é aprendida espontaneamente, como a língua falada. A aquisição da linguagem é de grande valia para o desenvolvimento do sujeito. Não é somente o ensino de Libras que a escola deve oferecer, mas a vivência da cultura surda. “A não audição promove uma relação visual com o mundo que é singular aos surdos” (MARTINS et al., 2016, p. 82).

Após a breve apresentação anteriormente sobre o percurso histórico acerca da educação de surdos pelo mundo e no Brasil, é possível perceber o fracasso em relação ao método de oralização, uma vez que ele não possibilitava o desenvolvimento integral do aluno, muito menos oferecia a possibilidade de comunicação. O objetivo do ensino da língua oral para crianças com deficiência auditiva era a integração social, já que a única sociedade que se pensava existir na época, era a dos ouvintes. Diante deste cenário, o que se percebe de forma geral referente ao método oral, segundo Moura (2000), são os baixos rendimentos e insucessos das crianças surdas. Os casos de fracasso escolar, em sua grande maioria, são decorrentes das dificuldades da escola em oferecer uma educação escolar digna para os alunos surdos.

A leitura orofacial, para a qual é necessário um talento em especial, as situações adversas são múltiplas, como a ambiguidade dos sons, outros sons são invisíveis na fala, quando há muitas pessoas no ambiente dificulta o acompanhamento, ambientes com pouca luz também são um empecilho, dentre outros. Ao ser trabalhado a oralização com um surdo, espera-se que ele passe a falar e agir como um ouvinte, só que isso é impossível, e o que se observa é que as reais necessidades do surdo não são levadas em consideração. Há a falsa ideia que se um surdo conseguir se comunicar através da emissão de sons e da leitura orofacial, ele está inserido socialmente e é tido como “normal” (MOURA, 2000).

É fato que as crianças surdas que tem contato apenas com o método oralista de aquisição da língua, tem baixo desenvolvimento de linguagem, uma vez que, espera-se que o surdo se comunique oralmente, adquirindo a fala, enquanto que biologicamente ele não está todo preparado para isso. Com o foco no desenvolvimento da fala, alguns surdos não são alfabetizados, dificultando ainda mais o acesso à informação e comunicação, o que aponta para o fracasso da educação quando utiliza apenas uma ferramenta de ensino. O desejo pelo ensino da língua oral está associado a falsa ideia de humanização do surdo (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Nos casos das crianças que não conseguiam desenvolver a leitura orofacial, a concepção era que o fracasso estava no próprio sujeito, tido como incapaz de aprender, e a isso eram associados outras deficiências e distúrbios, sejam elas de cunho físico (afasia, disfasia) ou até neurológico. Desse modo, o problema estava no deficiente que não conseguia superar a deficiência, e não na metodologia de ensino empregada. Já as crianças que eram bem sucedidas na aquisição da leitura orofacial, ou seja, oralizadas, e conseguiam se comunicar, estavam em um patamar mais elevado do que aquelas que não conseguiam, e eram usadas como comprovantes de que o método dava certo (MOURA, 2000).

Ser oralizado acaba sendo uma necessidade, já que o surdo precisa dessa forma de comunicação, na maioria das vezes, para conseguir um emprego, se fazer entender, socializar com a comunidade ouvinte. Contudo, a ideia de igualdade quando o surdo é oralizado, não existe, é reduzir demais a complexidade das relações sociais que envolvem a aceitação social. A fala não faz do surdo um ser normal, pelo contrário, as vezes ressalta ainda mais sua diferença linguística.

Aqueles que acreditam que a fala é o fator essencial para a 'normalização' do Surdo esquecem que os indivíduos normais, ouvintes e não envolvidos com Surdos, continuam considerando o Surdo como um sujeito diferente, difícil de ser aceito e, portanto, estigmatizado.

(...)

Enquanto a fala for vista como elemento básico para a educação e aceitação social, os resultados não poderão ser diferentes do que foram até agora: fracasso na educação e na possibilidade de ser sujeito, com recursos escassos de adaptação e transformação da sua própria realidade (MOURA, 2000, p. 34-35).

Em caráter contrário ao oralismo, surge como abordagem de ensino, o bilinguismo. Trata-se de um sistema de ensino que prevê a aprendizagem do surdo, primeiramente na língua de sinais, e também na língua do país de origem. Nesta abordagem, a fala é um recurso opcional, bem como os aparelhos de ampliação

sonora individual. Foi desenvolvida a partir da década de 1970, após diversos estudos em múltiplas áreas, que apontaram para a importância da língua de sinais para a educação e para a vida do surdo, como indica Moura (2000). Foi mediante reivindicações da comunidade surda, que conquistaram a possibilidade da língua de sinais ser a primeira língua no sistema de ensino, sendo a Suécia a pioneira nesse processo, em 1981.

Lacerda, Santos e Martins (2016a) destacam que por meio da educação bilíngue prevê-se o desenvolvimento educacional, social e afetivo das crianças surdas, que proporcione a inserção no mercado de trabalho, autonomia social, e é a língua de sinais quem faz a ponte entre o aluno surdo e o conhecimento. Para o ensino do aluno surdo, é fundamental que a metodologia, e não o conteúdo, seja modificada.

Na educação bilíngue, a língua de sinais é percebida como natural, pertencente ao processo educacional e comunicativo, visando o desenvolvimento amplo do aluno. Porém, o bilinguismo não se reduz apenas à instrução em outra língua, mas deve possibilitar que o aluno interaja com os demais colegas. O que se prevê neste método é o ensino em simultâneo da Libras e da Língua Portuguesa, no caso do Brasil, para que haja uma vivência em ambas as línguas, que ocupam o contexto escolar (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

As discussões políticas atuais têm apresentado um modelo bilíngue que possibilita a oferta de três espaços diferenciados para o ensino de surdos:

- Classes bilíngues, com língua de instrução LIBRAS, regidas por professores bilíngues, na educação infantil e no ensino fundamental – anos iniciais;
- Classes regulares, regidas por professores das diversas áreas do conhecimento cientes da singularidade dos alunos surdos e com a presença de intérpretes, no ensino fundamental – anos finais e ensino médio;
- Escolas bilíngues (escolas de surdos) em todos os níveis de educação básica. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 191).

Tendo como base o bilinguismo, surge o questionamento por parte de alguns profissionais da educação sobre a forma como deve ocorrer o ensino escolar de crianças surdas, uma vez que a inclusão escolar vai além da permanência física do aluno em sala de aula. A educação inclusiva é uma proposta pedagógica de acessibilidade, adequação do currículo e das práticas pedagógicas, tudo isso tendo como objetivo a formação integral do estudante. Também a presença de um intérprete ou professor bilíngue em sala de aula, não é suficiente para a inclusão e uma educação de qualidade para o surdo. O termo inclusão refere-se a ideia de que todos têm direitos iguais, ou seja, o indivíduo é participante de todos os segmentos, como o social, digital, escolar, político.

É fundamental que haja o reconhecimento da cultura surda, além da adequação de metodologia e material didático para que o aluno surdo possa construir sua identidade no espaço escolar e se desenvolver plenamente (LACERDA; SANTOS, 2013). Infelizmente, a inclusão da criança surda em uma escola de ensino regular normal, é reduzida ao oralismo em alguns casos. O surdo é tratado como um ouvinte, fator que ele não é, e essa forma de tratamento gera a exclusão, já que não há adaptações, nem preparo de profissionais. Existe a falsa ilusão que basta colocar o surdo na sala de aula que a inclusão está completa. "Desta forma, a inclusão lida com a surdez simplesmente negando-a" (SOARES et al., 2007, p. 128).

Há nesta educação dois tipos de inclusão: a inclusão bilíngue/cultural e inclusão bilíngue intercultural. A inclusão bilíngue/cultural é aquela em que os surdos são inseridos dentro da escola de ouvintes com colegas ouvintes, mas tem-se naquele espaço a cultura surda com metodologias/currículos adaptados à experiência visual. As aulas são ministradas por professores surdos, professores bilíngues. Também há professores ouvintes que precisam do acompanhamento do ILS [Intérprete de Língua de Sinais] para interpretação dos conteúdos e mediação entre os alunos surdos (...). Enquanto isso, a inclusão bilíngue intercultural proporciona aos surdos um espaço próprio de estudo dentro da escola de ouvintes, tendo ali professores bilíngues, alguns elementos da cultura surda (CAMPOS, 2013, p. 49-50).

O que se nota em muitos sistemas de ensino brasileiro é a opção por salas regulares, compostas por alunos ouvintes e alunos surdos, de forma que para estes, são oferecidos intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, que farão a mediação entre o que o professor regente diz, e o surdo. Nesses casos, a diversidade linguística não é levada em conta, uma vez que, na grande maioria das vezes, o docente responsável não faz adaptação do conteúdo a ser trabalhado, para que se adeque ao aluno surdo. Tem-se a falsa ideia que ocorre a socialização entre alunos surdos e alunos ouvintes (LACERDA; SANTOS, 2013).

A escola não está preparada para receber o aluno surdo, principalmente por não ter usuários da língua de sinais, visando a interação entre todos que fazem parte do ambiente escolar. A escola regular leva em consideração apenas questões linguísticas, e deixa de lado toda a singularidade e características da comunidade surda. O currículo escolar, neste caso, é organizado para atender crianças ouvintes, e muitas vezes não faz sentido para as crianças surdas.

(...) a escolarização de alunos surdos não tem surtido efeitos eficazes por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e curriculares. Inseridos em classes de ouvintes, encontram dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita, culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização. Quando seu direito de acesso linguístico é reconhecido e proporcionado por meio de um intérprete, a realidade sofre algumas melhoras, embora continue com barreiras, já que somente a

presença de um intérprete não vem garantir que todo o espaço socioeducacional passe a considerar questões metodológicas e curriculares relacionadas à surdez, podendo a criança surda constituir relações somente com o intérprete e permanecer às margens da vida escolar (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 169).

Em muitas situações do cotidiano escolar, tenta-se apagar a surdez, tentando fazer do surdo uma pessoa ouvinte, para então apagar a questão da diferença. A política de inclusão não é somente a socialização das crianças. “A questão da inclusão é significativa, justamente porque, como uma política oficial, tem sido vista positivamente por quem a prega e se tem revelado uma realidade mascarada para quem a vive, precisando urgentemente ser repensada” (SOARES, et al., 2007, p. 142).

A preocupação em oralizar o aluno surdo, parte do pressuposto clínico. Com a ruptura deste modelo clínico, o professor se torna o responsável pela condução desse aluno surdo no processo escolar. Dentro da educação bilíngue o papel do pedagogo é essencialmente educacional e não terapêutico, ou seja, sua função é ensinar considerando a singularidade constitutiva de seu aluno: “a língua de instrução passa a ser necessariamente a de sinais” (NASCIMENTO, 2002, p. 55). O pedagogo é responsável pela alfabetização em português do aluno surdo, e não pela oralização dele. A escola não é um espaço terapêutico (PEREIRA et al., 2011).

Tendo a legislação brasileira como referência para a educação de surdos, a sala de aula deve adotar o ensino em Libras, bem como ter um professor regente bilíngue, que é aquele profissional que exerce sua docência em escolas e classes bilíngues da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ensinando para os alunos surdos a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua. O ideal seria que esse professor bilíngue fosse surdo, pois assim seria também um sujeito em que a criança surda pudesse se identificar de forma positiva (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Uma mudança das condições educacionais aos alunos surdos, que realmente contemple a diferença linguística e cultural que os constitui, deve converter-se em práticas escolares que priorizem a língua de sinais e a participação de adultos surdos em todo o processo educacional, condição única para se garantir uma educação em equidade e socialmente inclusiva a nossos estudantes surdos. Para isso, organizar espaços onde a LIBRAS assuma sua função de primeira língua, e, portanto, que não seja submetida à hegemônica, torna-se premente” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 60).

A educação bilíngue para surdos indica que a criança surda deve entrar em contato o mais cedo possível com a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras, para que desde pequena ocorra o desenvolvimento pleno, e que também lhe seja ensinado

a língua da comunidade ouvinte, seja na forma oral ou escrita, mas a partir do conhecimento na língua de sinais. Da mesma forma que a língua oral é adquirida de forma natural, o mesmo deve ocorrer com a língua de sinais, estando em contato direto com pessoas usuárias da língua. É pela exploração e apropriação do campo visual que a criança aprende Libras, e o instrutor surdo é um importante profissional na educação dessas crianças, pois dá suporte nesse processo e também serve de referência na construção da identidade surda. Se não há pessoas surdas que possam interagir com a criança surda, ela fica marginalizada naquele ambiente escolar, é fundamental que ela tenha a troca de experiências. Não é treinamento mecânico, nem transmissão passiva, mas uma troca (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

O trabalho educacional acontece em parceria com um professor bilíngue e um instrutor surdo. Os objetivos são: “(...) propiciar a aquisição da LIBRAS e o acesso ao conhecimento escolar em LIBRAS” (GURGEL et al., 2016, p. 68). O professor surdo (profissional na área educacional) é responsável também, pelo suporte na formação da identidade surda.

Muitos surdos chegam a escola sem nenhum conhecimento em Libras. Para tanto, o ensino da Libras precisa deslanchar logo de início, para que ao aluno possa aprender os conteúdos escolares. Para o aprendizado da Língua Portuguesa, é necessário um amadurecimento no conhecimento da Libras, pois é fato que, quanto maior o conhecimento e fluência do aluno em Libras, mais facilidade ele terá em aprender a língua portuguesa (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a). Este ensino deve ter sentido para a criança, estar contextualizado, e não ser apenas um amontoado de palavras.

Para os surdos, aprender o português implica:

- Conhecer e memorizar itens lexicais na forma escrita do português;
- Compreender como as frases são formadas – sintaxe;
- Compreender o uso dos conectivos;
- Lidar com a morfologia para realizar interferências (FRANCISCO; LACERDA; NASCIMENTO, 2016, p. 98).

Como o aprendizado da escrita da criança surda se dá de forma diferente da criança ouvinte, recomenda-se o uso de textos orais em Libras e textos escritos em Língua Portuguesa, uma vez que eles possibilitam a organização das ideias, construindo e reconstruindo o que já existe. Para seu ensino, é fundamental que o profissional faça uso de metodologias adequadas ao público, ou seja, pautadas no visual, e não no recurso oral. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016a).

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares), para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido, por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos (FERNANDES, 2003, p. 6, apud FRANCISCO; LACERDA; NASCIMENTO, 2016, p. 101-102).

“A relação entre desenvolvimento da linguagem e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita também ocupa lugar central em propostas inclusivas e bilíngues para alunos surdos” (LACERDA et al., 2016b, p. 15). Isso porque dominar a língua escrita é mais um caminho de inserção social, pois a mesma faz parte da atual sociedade, que exige dos indivíduos que a compõe, compreensão dos escritos, possibilitando a comunicação, o acesso aos conhecimentos construídos e em construção, e até mesmo a formação do próprio conhecimento. Dessa forma, é função da escola formar sujeitos capazes de ler e entender o mundo, nas múltiplas formas de comunicação.

Há estudos que apontam que, quando a criança surda nasce em uma família de pais surdos, seu desenvolvimento é o mesmo de uma criança ouvinte, pois desde pequena ela está em constante interação com o outro, comunicando-se. Nos casos das crianças surdas com pais ouvintes, a grande maioria chega na escola sem uma língua constituída, o que dificulta o processo de aprendizado, principalmente da língua escrita (PEREIRA et al., 2011). Nesses casos, é função da escola apresentar a língua de sinais para crianças surdas que não tiveram esse contato em casa.

A escola precisa levar em consideração que são necessárias pequenas adaptações em suas práticas escolares para que os estudantes surdos percebam que são respeitados como tal. “(...) é nessa consideração que se sustenta a cultura que faz com que eles possam se saber diferentes, especiais enquanto únicos, como todos têm o direito de ser: não pela falta de audição, mas pelo jeito de serem tratados” (MOURA, 2013, p. 23).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Primeiramente, antes de apresentar a belíssima história de vida da participante dessa pesquisa, é importante esclarecer alguns pontos técnicos. Um deles diz respeito ao anonimato da surda entrevistada, que é nomeada por C. Outra questão é que frases e trechos que se encontram entre aspas, em itálico, indicam a transcrição literal do que C. disse ao longo das entrevistas orais e escritas.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de vida de uma mulher surda adulta, apontando as marcas epistemológicas, associadas a questões culturais, sociais e legislativas. Tais marcas foram decorrentes, principalmente das práticas escolares pelas quais passou durante sua infância, adolescência e vida adulta, tendo as mesmas, relação direta com a história da educação dos surdos narrada pelos historiadores e que foi apresentada brevemente anteriormente. Para tanto, fez-se uso da abordagem qualitativa para a realização do levantamento de dados da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é uma das formas de obtenção de informações acerca do objeto em estudo quando se tem o intuito de captar traços específicos da subjetividade, de acordo com Spindola e Santos (2003). Neste tipo de abordagem não se tem como objetivo chegar a um resultado final, como em pesquisas quantitativas, mas trazer à tona reflexões profundas acerca da caminhada do sujeito da pesquisa. A aproximação qualitativa preocupa-se com questões particulares dos indivíduos e seus ambientes, a partir dos olhos dos próprios sujeitos que vivenciaram experiências únicas e significativas para si. Além disso, a pesquisa qualitativa tem como característica a:

(...) obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é o significado que eles atribuem às coisas e à vida. Dessa forma, são percebidos como as pessoas mais importantes no processo (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121).

Uma das modalidades da pesquisa qualitativa é a história de vida, a qual é composta pelas histórias de vida que a própria pessoa relata, trazendo à tona questões e memórias particulares, mediante a construção de uma relação dialógica. Trata-se de um dos caminhos da pesquisa qualitativa que permite maior aproximação entre pesquisador e o sujeito da pesquisa. Nela não ocorre a verificação das

informações, uma vez que elas são autênticas do ponto de vista do narrador, dono do saber e que também é autor.

A modalidade história de vida foi desenvolvida por Znanieski, na Polônia. Contudo, é a partir de 1920 que ela se adentrou no meio acadêmico, pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos, para a comprovação de estudos sociais e antropológicos sobre o cotidiano humano. “A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121).

Apesar das histórias de vida serem histórias pessoais e individuais, elas sempre estão carregadas de práticas sociais, pois apresentam traços dos aspectos do papel social desses sujeitos. A escolha pela metodologia história de vida deveu-se a mesma conter também informações históricas, que são ilustradas pelas experiências dinâmicas e pessoais do narrador.

Tais relatos sempre trazem um pouco do cotidiano humano, que está repleto de saberes, sejam eles ambientais ou culturais. “Um estudo do cotidiano dirige o olhar do pesquisador para uma dimensão, uma família, um grupo social que pode ser identificado pelas práticas sociais que elabora” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 122) e até mesmo para um único indivíduo, mas que representa algo maior. Faz parte desta modalidade de pesquisa ouvir a história de vida individual e enquadrá-la em um conjunto maior de fatos sociais.

Diante disso, para a obtenção das informações para o desenvolvimento do trabalho, foram realizadas algumas entrevistas abertas com o sujeito da pesquisa. A participante concedeu a entrevista utilizando a Língua Portuguesa oral, já que tem fluência nessa língua. O primeiro diálogo ocorreu em um almoço, de forma descontraída e conversou-se com a pessoa surda indicando o interesse em realizar a pesquisa acerca do percurso escolar de um indivíduo na mesma condição que ela, ou seja, surda. Foram realizados encontros esporádicos, bem como conversas pelo aplicativo WhatsApp, onde a participante se comunicou com a pesquisadora pela Língua Portuguesa escrita. Tanto as entrevistas orais como os enunciados enviados por WhatsApp foram utilizados como dados para compor essa pesquisa.

O recurso entrevista aberta foi fundamental para que o entrevistador e o entrevistado pudessem interagir melhor, para tanto, não havia nenhum roteiro definido inicialmente. Conforme o trabalho foi ganhando forma, as perguntas tornaram-se mais

objetivas para a obtenção de informações pontuais, principalmente as que envolviam datas e locais.

Na entrevista aberta, há uma pergunta norteadora para a obtenção de informações, que geralmente tornam-se momentos longos de conversa. As intervenções do entrevistador devem ser mínimas, somente em casos que algum ponto não ficou suficientemente esclarecido. Na entrevista, é a voz do entrevistado que se quer ouvir e fazer ser ouvida e, a partir dela, não se deve julgar os valores do sujeito que são expostos pelo mesmo. O entrevistador deve demonstrar respeito diante da história ouvida, ele é cúmplice das vivências e sentimentos do entrevistado. O exercício de escuta é muito maior que a mera pesquisa acadêmica, já que o narrador não é somente o objeto de pesquisa, conforme aponta Spindola e Santos (2003).

A ação de narrar as próprias experiências possibilita que o narrador organize suas ideias e vivências. Com as informações fornecidas pelos entrevistados, verdadeiros baús de experiências são abertos e compartilhados, principalmente porque os relatos da surda eram verdadeiros poços de emoção e sentimento aflorados, sejam eles bons ou ruins. A participante surda falou sem constrangimento acerca de questões pessoais, até mesmo sobre o sentimento que tem relação a sua mãe.

Os relatos foram essenciais para ser possível perceber como de fato ocorreu a educação de surdos no Brasil, eles deram vida às histórias contadas pelos historiadores, como será exposto a seguir.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O sujeito desta pesquisa é uma mulher surda profunda congênita, hoje com 33 anos de idade, formada em Educação Física, casada há 3 anos com um homem ouvinte (ele não sabe Libras), que conheceu na empresa em que trabalham juntos. Reside atualmente em Vinhedo, cidade do interior do estado de São Paulo.

C. nasceu em 1984 em Guaranésia, um município do estado de Minas Gerais, que hoje conta com cerca de 19.378 habitantes, segundo dados do IBGE (2016). Logo após seu nascimento, sendo C. caçula de três meninas em uma família de classe média, seu pai dentista e sua mãe do lar, os médicos já indicavam a possibilidade de ser surda profunda. Esta notícia provavelmente mexeu com a família. Trata-se de uma suposição indicada pela entrevistada, uma vez que a participante da pesquisa não conversa muito com os progenitores a respeito, *“Meus pais não gostam de falar sobre quando eu nasci”*.

Enquanto, ainda criança, C. relatou que seu pai comprou uma casa com piso de madeira para que ela sentisse a vibração do som quando uma caixa de som fosse ligada na frequência aguda. *“Essa foi a primeira vez que ouvi o som!”*, disse C. em tom nostálgico. *“A emoção foi muito grande ao sentir o som vibrar através das madeiras e dentro do próprio corpo”*. Ela confidenciou que o pai sempre a incentivou a fazer aquilo que sentisse vontade, enquanto que a mãe a prendia mais. A mãe de C. foi e ainda é contra o aprendizado e uso da Libras, ela não pode comunicar-se pela língua de sinais em casa. Sobre essa proibição, C. comentou: *“Foi falta de amor não querer que eu aprendesse Libras.”* Aqui nota-se que na própria família ocorre o desejo de “normalização” da pessoa surda, e se C. não tivesse se oralizado, não conseguiria se comunicar nem com a própria família, já que ninguém da família teve o interesse em aprender a Libras. Não é possível saber se teriam tido outra atitude, caso C. não tivesse êxito na oralização.

Sendo a única pessoa surda em sua cidade natal, desde muito pequena C. passou por acompanhamento fonoaudiológico. Como relatou C, *“Ir na fono era cansativo, eu não gostava, era todo dia, todo dia.”* Suas sessões eram diárias e muito exaustivas, com exercícios chatos, desgastantes e repetitivos. Com a fonoaudióloga, C. aprendeu a fazer a leitura orofacial, e é assim que ela se comunica com as pessoas ouvintes. Nesta passagem da vida de C., nota-se profundas marcas do método

oralista de formação das pessoas surdas, marcas deixadas pela proposta de educação hegemônica, desde o Congresso de Milão em 1880, que determinou que o melhor método de ensino para o surdo era por meio do desenvolvimento da fala.

Devido ao constante treinamento orofacial, C. aprendeu a se comunicar com as pessoas ouvintes por meio da leitura labial e da projeção de sua voz. Vale destacar que muitos surdos não têm sucesso na oralização, o que não foi o caso de C. No entanto, mesmo tendo êxito nesse processo, C. optou, mais tarde, em aprender a língua de sinais, uma vez que essa língua lhe deu a possibilidade de comunicar-se com outros surdos, e sentir-se pertencente a uma comunidade.

Apesar da oralização a ajudar muito na comunicação com outras pessoas e conseqüentemente a interagir socialmente, C. relata que quando há muitas pessoas conversando juntas, ela não consegue acompanhar o diálogo, preferindo se isolar. Acrescentou também que, *“Homem com barba e com bigode é difícil entender. Com aparelho [ortodôntico] também é bem difícil, a leitura não fica clara.”*

C. sempre estudou em escola pública regular. O acesso a este tipo de escola deveu-se à Constituição Federal de 1988, que determina em seu Capítulo III, o direito de todos à educação escolar, incluindo as pessoas surdas. No Artigo 208, deixa especificado o direito ao atendimento especializado aos “portadores de deficiência” (o termo utilizado na época, não é mais o correto a ser usado, atualmente usa-se pessoa com deficiência), ou seja, o Estado, em parceria com os estados e municípios, devem atuar conjuntamente para promover a educação escolar que atenda às necessidades específicas deste grupo.

É de fundamental importância acrescentar que em nenhum momento de sua vida escolar, o professor foi o responsável pela sua oralização, no entanto todo o processo educativo esteve pautado na língua oral e próprio para pessoas ouvintes. A alfabetização, por exemplo, seguiu os princípios fonocêntricos, enfatizando a relação fonema-grafema. Atualmente, a separação entre a visão clínica da escola e a visão social-antropológica, que é aquela voltada para a formação escolar, pautada em conhecimentos curriculares, aponta para outra fase de desenvolvimento da educação de surdos no Brasil, de que a escola não é um espaço terapêutico.

Desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, C. nunca teve um intérprete que fizesse a mediação entre o conhecimento e ela. C. sempre sentava na primeira carteira na sala de aula, para que ficasse o mais próxima possível da professora, assim, ela poderia ler os lábios da mesma. Porém, quando a professora falava algo

enquanto estava de costas ou em alguma posição que C. não pudesse ver, a informação se perdia. Durante a educação escolar obrigatória, C. teve muita dificuldade em aprender porque ainda não tinha bem desenvolvido a fala e leitura orofacial, *“Eu sempre era a última. Demorava para copiar, demorava para responder as perguntas. Eu tinha muitas dúvidas!”*. Na verdade, C. não estava incluída na escola, mas sim excluída, pois sua língua oral estava ainda se desenvolvendo, portanto tinha poucos recursos para se comunicar com os colegas e com o professor, bem como, para compreender os conteúdos escolares.

A vinda de C. para o estado de São Paulo aos 18 anos, deveu-se ao seu objetivo de cursar uma faculdade. As irmãs mais velhas já moravam em Vinhedo, então ela não estava sozinha, mas deixou todo o conforto de sua casa em busca de sua liberdade.

O primeiro contato de C. com a Libras foi quando começou a namorar um rapaz surdo aos 19 anos, e foi ele quem a ensinou a língua. Ela escreveu: *“Quando fui no encontro de surdos pela primeira vez, quase chorei de tanta emoção. Era lindo de ver as pessoas falando com as mãos, eu também queria falar com as minhas!”*, tratando-se de uma sensação muito boa para ela. Sua fluência na língua de sinais deveu-se ao contato com outros surdos ao longo dos anos, nunca fez um curso para aprender.

O Decreto nº 5626 que regulamenta sobre o direito da pessoa surda em ter um intérprete em sala de aula e nos demais espaços públicos, é de 2005. Quando promulgado, C. já tinha encerrado sua vida escolar, uma vez que terminou a faculdade em 2005, com 21 anos. Infelizmente C. não conseguiu se beneficiar de tal direito, embora, nessa época, C. já usasse a Libras para se comunicar.

Foi perguntado à C. se ela gostaria de atuar na sua área de formação acadêmica, e ela respondeu que logo após a conclusão da faculdade de Educação Física, tinha interesse em trabalhar com crianças deficientes, porém, sentiu grande dificuldade em conseguir um emprego. Pouco tempo depois foi contratada pela empresa em que trabalha até hoje.

Há 12 anos C. trabalha em uma multinacional, localizada no município em que reside. A contratação de pessoas deficientes nesta empresa está relacionada à Lei nº 8.213 de 1991, a qual em seu Artigo 93, discorre sobre a contratação de “portadores de deficiência”. No documento está especificado em números, a porcentagem de funcionários deficientes que uma empresa que possui acima de 100 (cem)

colaboradores deve ter, para preencher seu quadro de funcionários, sendo os valores o seguinte:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5% (BRASIL, 1991).

Na empresa em que C. trabalha, optou-se por fazer cumprir a lei contratando pessoas surdas ou com baixa audição para compor o quadro de colaboradores. Segundo C., o grupo de funcionários surdos é grande e bem unido, o qual realiza encontros fora do expediente de trabalho. Para que ocorra um bom relacionamento entre os funcionários surdos e os superiores, há um intérprete que atua na empresa. A presença deste profissional na fábrica é esporádica e ocorre, principalmente, em momentos de capacitação sobre Equipamentos de Proteção Individual e Coletivo (EPI e EPC), ou nas atividades de Brigada de Incêndio.

Há alguns anos atrás, os pais de C. sugeriram a ela procurar um médico e se informar sobre o implante coclear, para saber sobre suas possibilidades e benefícios. Para não contrariá-los, C. juntos com os pais, foi até o Hospital de Clínicas da Unicamp para uma consulta com um otorrinolaringologista que realiza tal cirurgia. Conversaram muito sobre os prós e contras do implante coclear. C. avaliou sobre o que o médico informou e chegou à conclusão de que não havia muitas vantagens no implante, optando por não realizar o procedimento cirúrgico.

C. já recebeu alguns convites para palestrar em faculdades sobre sua história de vida e até então não recusou nenhum. Nestes momentos, ela pode expor suas batalhas pessoais pelas quais passou para chegar onde está hoje, e também incentivar as pessoas a buscar realizar seus sonhos. Ela afirma: *“As pessoas precisam ter coragem para quebrar a casca do ovo e conhecer o mundo que é lindo!”*.

Foi possível perceber ao longo deste trabalho, que o mundo está preparado apenas para receber os ouvintes e ainda não está preparado para as pessoas surdas, apesar de existirem leis e decretos que apontam para os direitos de igualdade de todos os sujeitos. O surdo “(...) foi, e é, vítima de uma sociedade que não suporta a diferença e tenta erradicá-la de qualquer maneira” (MOURA, 2000). Na história de vida de C. é possível verificar marcas das tentativas de normalização, quando os pais, orientados pelos profissionais da saúde, buscaram um tratamento fonoaudiológico para a filha, a fim de oralizá-la. Por outro lado, ao permitir que ela se mudasse para

uma grande cidade, os pais tentaram fazer dela uma pessoa autônoma, deixando que ela sozinha enfrentasse as dificuldades e preconceitos.

O relato da história da educação dos surdos é o relato da dominação dos ditos “normais”, que querem impor sua suposta condição de “normal” àqueles sujeitos que possuem alguma característica que os diferencia dos demais, que foge à regra, que neste caso, em especial, diz respeito à falta de audição. O surdo é diferente do ouvinte, e por isso,

(...) lutam pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda. Essa luta é para conquistar um espaço na escola onde a diferença surda possa ser respeitada (CAMPOS, 2013, p. 47).

O surdo, a partir de suas reivindicações sociais e políticas, busca ter os mesmos direitos à educação e acesso aos bens sociais e ao trabalho, fatores esses que nos dias de hoje continuam sendo negados. Ainda não é pleno o reconhecimento da pessoa surda, pois continuam sendo negados a ela o acesso à educação em língua de sinais, o convívio com outros surdos, a aprendizagem da escrita com uma metodologia de ensino de segunda língua, a disponibilização de intérpretes nos serviços de saúde e muitos outros direitos previstos por lei. Falta reconhecer que a educação pela Língua de Sinais possibilita o desenvolvimento pleno do Surdo, como sujeito de direito e ativo em suas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Regulamenta as Emendas Constitucionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.005, 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. Acesso em: 03 de outubro de 2017.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 37-61.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 169-241.

FRANCISCO, Nelma Cristina de Carvalho; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Uma proposta de letramento para adolescentes surdos por meio de um estudo bibliográfico. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 97-106.

IBGE. Estimativa da população 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=312830&idtema=130>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

GRUPO DE IMPLANTE COCLEAR DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS E FMUSP. *O que é implante coclear?* 2005. Disponível em: <http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

GURGEL, Tais Margutti do Amaral; TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; ROSA, Luciana Aguerosa; SILVA, Rosilene Ribeiro da. Aquisição de Libras na Educação Infantil: Um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 65-78.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. 254 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016a. 241 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; LODI, Ana Claudia Balieiro; GURGEL, Tais Margutti do Amaral. Educação inclusiva de alunos surdos: desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016b. p. 13-28.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 45-61.

MARTINS, Diléia Aparecida; DESIDERIO, Rosimeire Aparecida Antunes; OLIVEIRA, Ellen Cristina Celestino Tomas de. Escolarização de jovens e adultos surdos em um programa educacional inclusivo bilíngue: Desafios e possibilidades. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 107-123.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; BERTHO, Juliana Carvalho; CAMPOS, Patricia Infanger; LACERDA, Cristine Broglia Feitosa de. Arte e educação de surdos: Trajetórias interdisciplinares para uma educação bilíngue cotidiana. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 79-96.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE: Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2017.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 13-26.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807/822>. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPAR, Priscilla; NAKASATO, Ricardo. As línguas de sinais: sua importância para os Surdos. In: *Libras: Conhecimento além dos sinais*. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. p. 3-22.

PRÉ-CONGRESSO AO CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. 5, 1999, Porto Alegre. *A educação que nós surdos queremos*. Porto Alegre, 1999.

SANTOS, Lara Ferreira dos; DINIZ, Sarah Leite Lisboa Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas de intervenção no espaço educacional: Para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016a. p. 149-165.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LOPES, Karen Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. O instrutor surdo: Caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016b. p. 127-147.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 192.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 121-147.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: Percalços de uma pesquisa(dora?). In: *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reusup/upload/pdf/207.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2017.