



**PUC** GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

EDNA MISSENO PIRES

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
O DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O INTERNACIONAL**

GOIÂNIA

2018

EDNA MISSENO PIRES

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
O DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O INTERNACIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA

2018

P667e Pires, Edna Misseno

O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos:  
O Discurso Educacional Brasileiro e o Internacional [manuscrito] /  
Edna Misseno Pires.-- 2018.

153 f.; il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação,  
Goiânia, 2018.

Inclui referências, f. 142-153

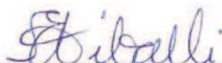
1. Surdos - Educação. 2. Língua brasileira de sinais.  
3. Bilingüismo - Educação. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes.  
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 376-056.263(043)

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: O DISCURSO  
EDUCACIONAL BRASILEIRO E O INTERNACIONAL**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)**




---

**Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás**



---

**Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás**



---

**Profa. Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira / UFG**



---

**Profa. Dra. Mariângela Estelita Barros / UFG**

---

**Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda / UFG (Suplente)**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus amigos surdos, em especial ao professor Edson Franco Gomes, que trouxe a língua de sinais para o Estado de Goiás em 1960, e nos inspirou a conhecer cada vez mais aqueles que são surdos, mas não são mudos, são eficientes, mas não deficientes e são capazes de mudar o rumo da história pela sua resiliência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Jeová meu Deus, por me dar o verdadeiro ensino superior e madureza para conduzir este processo sem deixar as coisas que eu considero mais importantes.

Agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elianda F. A. Tiballi, pela sabedoria com que conduziu este trabalho.

Ao meu esposo Hudson, pela compreensão e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus colegas de Doutorado, por compartilharmos as nossas alegrias, angústias e sucesso.

Agradeço em especial a minha mãe que, mesmo sem compreender bem este processo, me deu forças, com sua determinação de viver sem deixar nada a abater, mesmo aos 83 anos.

## Homenagem

Dorme Seu Zé  
Seu Zé Misseninho  
Dorme quietinho...  
Dorme menino

Menino faceiro  
Homem guerreiro  
Que a vida castigou...

Descanse um pouco  
Da vida cansada  
Que achava engraçada e nunca reclamou...

Dorme meu pai  
Num sono tranquilo  
Com toda esperança  
De que um dia a terra será pequena para as suas  
andanças.

Edna Misseno Pires

Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.

(VYGOTSKY).



## RESUMO

Esta pesquisa visou a compreender as vertentes teóricas e metodológicas para a educação de surdos no século XXI, explicitando quais são as proposições nacionais e internacionais mais presentes no discurso para a educação de surdos no Brasil. Visou também a explicitar o contexto do discurso educacional brasileiro a partir do século XX, analisando as rupturas e as continuidades do desse discurso sobre a educação de surdos bem como as influências mais presentes na formulação dele. Para nortear este trabalho foi levantada a seguinte problemática: Quais as vertentes de conhecimento que configuram o discurso educacional brasileiro e o discurso internacional para a educação dos surdos no século XXI? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com procedimento metodológico de pesquisa do “estado do conhecimento”. Como primeira etapa deste estudo investigativo foi realizado um levantamento das teses e dissertações que abordam o tema “educação de surdos”, no período de 1995 a 2015, tendo como fonte o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esse balanço permitiu identificar as proposições para a educação de surdos mais frequentes no discurso educacional brasileiro e autores internacionais mais presentes na formulação desse discurso. Foi compilado um total de 151 trabalhos, entre teses e dissertações, sendo 51 teses e 100 dissertações. Dos 151 trabalhos identificados foram selecionados 25 trabalhos que abordavam especificamente os aspectos teóricos e metodológicos da educação de surdos e que, por esta razão, foram considerados a fonte principal desta pesquisa. Este trabalho baseou-se na tese de que o discurso educacional brasileiro para surdos no século XXI está pautado no bilinguismo, apresentando-se em três vertentes: político, cultural e linguístico, sobretudo na vertente linguística que aparece como destaque para o reconhecimento do uso da língua de sinais na proposta atual para a educação de surdos. O discurso internacional, também pautado no bilinguismo para educação de surdos, configura-se na vertente política com os documentos internacionais para a educação para diversidade. O discurso político destaca-se, sobretudo, na política linguística defendida pelos movimentos sociais em busca do reconhecimento da língua de sinais e do fomento ao ensino dela. Esse discurso internacional aparece ainda pela vertente cultural com o objetivo de mostrar que os surdos devem ser vistos como pessoas que utilizam uma língua própria e se expressam culturalmente por meio desta língua.

**Palavras-chave:** Surdez. Língua de sinais. Bilinguismo. Educação de Surdos.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the theoretical and methodological aspects for the education of the deaf in the XXI century, explaining which are the most present national and international propositions in the discourse for the education of the deaf in Brazil. It also aimed to explain the context of Brazilian educational discourse from the twentieth century on, analyzing the ruptures and continuities of this discourse on the education of deaf as well as the most present influences in the formulation of it. In order to guide this work the following problematic was raised: Which are the knowledge strands that configure the Brazilian educational discourse and the international discourse for the education of the deaf in the 21st century? It is a qualitative bibliographic research, with methodological procedure of research of the "state of knowledge". As a first step in this investigative study, a survey of the theses and dissertations that approached the theme "education of the deaf" was carried out, from 1995 to 2015, based on the CAPES Theses and Dissertations Bank. This balance allowed to identify the proposals for the education of deaf people more frequent in the Brazilian educational discourse and international authors more present in the formulation of this discourse. A total of 151 papers were compiled, between theses and dissertations, being 51 theses and 100 dissertations. Of the 151 papers identified, 25 papers were selected that specifically addressed the theoretical and methodological aspects of deaf education and, for this reason, were considered the main source of this research. This work was based on the thesis that the Brazilian educational discourse for the deaf in the 21st century is based on bilingualism, presenting three aspects: political, cultural and linguistic, especially in the linguistic aspect that appears as a highlight for the recognition of the use of sign language in the current proposal for the education of the deaf. The international discourse, also based on bilingualism for the education of the deaf, is part of the political dimension with the international documents for education for diversity. The political discourse stands out, above all, in the linguistic policy defended by the social movements in search of the recognition of sign language and the promotion of its teaching. This international discourse also appears on the cultural side with the aim of showing that the deaf should be seen as people who use their own language and express themselves culturally through this language.

**Keywords:** Deafness. Sign language. Bilingualism. Deaf's education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Educação de Surdos e Processos Pedagógicos” – 1995 a 2015.....	22
<b>Gráfico 2</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Língua de Sinais e Linguística” – 1995 a 2015.....	23
<b>Gráfico 3</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Sujeitos” – 1995 a 2015 ...	23
<b>Gráfico 4</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Intérprete de Libras” – 1995 a 2015 .....	24
<b>Gráfico 5</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Formação de Professores” – 1995 a 2015 .....	25
<b>Gráfico 6</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Tecnologias da Informação e Comunicação” – 1995 a 2015 .....	25
<b>Gráfico 7</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Políticas Públicas” – 1995 a 2015 .....	26
<b>Gráfico 8</b> - Quantidade de Produções com a Temática “Surdez” – 1995 a 2015.....	26

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Alfabeto em Libras .....	43
<b>Figura 2</b> - Foto representando o sinal correspondente à palavra homem em Libras .....	44
<b>Figura 3</b> - Foto representando o sinal correspondente à palavra “pai” em Libras ..	44
<b>Figura 4</b> - Foto representando frase “Qual é o seu nome” em Libras.....	45

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Trabalhos selecionados para a pesquisa .....	29
<b>Quadro 2</b> - Demonstrativo da utilização dos documentos internacionais para justificar o <i>bilinguismo</i> para educação dos surdos – 1995 a 2015 .....	78
<b>Quadro 3</b> - Argumentos dos pesquisadores sobre a educação de surdos para justificar o <i>bilinguismo</i> para a educação dos surdos – 1995 a 2015 ...	80
<b>Quadro 4</b> - Demonstrativo de citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando autora Lacerda para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	89
<b>Quadro 5</b> - Argumentos dos pesquisadores sobre a educação de surdos com críticas ao <i>Oralismo</i> para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	91
<b>Quadro 6</b> - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando o autor Skliar para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	93
<b>Quadro 7</b> - Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com críticas ao <i>Oralismo</i> para justificar o uso do <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	95
<b>Quadro 8</b> - Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da língua de sinais para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	96
<b>Quadro 9</b> - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando a autora Quadros para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	102
<b>Quadro 10</b> - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos que refletem a compreensão do <i>bilinguismo</i> – 1995 a 2015 ..	104
<b>Quadro 11</b> - Demonstrativo de citações dos pesquisadores sobre a educação de surdos utilizando o autor Vygotsky para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	106
<b>Quadro 12</b> - Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da Língua de Sinais para justificar o <i>bilinguismo</i> como proposta pedagógica – 1995 a 2015 .....	108

<b>Quadro 13</b>	Demonstrativo de citações dos pesquisadores em educação de surdos com enfoque linguístico na educação de surdos – 1995 a 2015 .....	109
<b>Quadro 14 -</b>	Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da língua de sinais na proposta do bilinguismo .....	112

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1</b> -Quantitativo de Teses e Dissertações por período.....	20
<b>Tabela 2</b> -Quantidade de Produções sobre Educação de Surdos Publicadas no BTDC - Período de 1995 a 2015 .....	21
<b>Tabela 3</b> -Autores mais citados e quantidade de trabalhos em que houve citação – 1995 a 2015 .....	31
<b>Tabela 4</b> -Classificação de perda auditiva conforme nível de surdez.....	36

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>Balanco de teses e dissertações sobre o tema</b> .....	19
<b>Levantamento bibliográfico sobre “educação de surdos e processos pedagógicos”</b> .....	28
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ E O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	34
1.1 Surdez na concepção clínica .....	34
1.2 Surdez na concepção socioantropológica.....	37
1.3 Pensamento e linguagem de pessoas surdas .....	39
1.4 O contexto histórico das pessoas surdas desde a Antiguidade .....	46
1.5 A educação de surdos e as abordagens educacionais .....	51
1.5.1 Oralismo.....	51
1.5.2 Comunicação Total .....	55
1.5.3 Bilinguismo.....	59
1.6 Educação de surdos no contexto brasileiro .....	60
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A VERTENTE POLÍTICA DO DISCURSO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	65
2.1 A vertente política: análise dos documentos internacionais .....	66
2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos .....	67
2.1.2 Declaração de Salamanca .....	70
2.2 Análise da legislação e políticas públicas brasileiras .....	72
2.3 A vertente política presente no discurso intelectual brasileiro .....	77
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>A VERTENTE CULTURAL DO DISCURSO INTELECTUAL PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	83
3.1 O discurso intelectual na vertente cultural .....	87



## **CAPÍTULO 4**

### **A VERTENTE LINGUÍSTICA NO DISCURSO INTELECTUAL DE EDUCAÇÃO**

**DOS SURDOS NO BRASIL..... 99**

**4.1 A vertente linguística presentes no discurso intelectual brasileiro..... 101**

## **CAPÍTULO 5**

### **O PENSAMENTO EDUCACIONAL PARA A E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO**

**BRASIL E AS PERSPECTIVAS ATUAIS..... 115**

**5.1 A educação de surdos em escolas bilíngues: as perspectivas atuais ..... 124**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 135**

**REFERÊNCIAS..... 142**

**ANEXOS ..... 154**

## INTRODUÇÃO

Tese de doutorado apresenta ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, vinculada à Linha de Pesquisa “Teorias da Educação e Processos Pedagógicos”.

A escolha do tema desta tese deu-se porque a educação de pessoas surdas sempre permeou minha trajetória de vida pessoal e profissional. A opção pela primeira Graduação em Fonoaudiologia, em 1998, ocorreu pelo interesse de estudar a área da surdez, visto que eu já atuava como intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em uma escola regular de ensino. As inquietações acerca da educação de surdos se intensificaram quando me tornei professora de Libras no Ensino Superior. Posteriormente, para me profissionalizar nessa área, fiz especialização em *Educação Especial, Formação de Professores em Libras e Braille, Docência Universitária e Tradução e Interpretação em Libras*. A preocupação com a área de educação de surdos continuou me instigando a aprofundar meus estudos sobre esta temática, de modo que optei também por cursar Pedagogia. Posteriormente fiz o mestrado, cuja dissertação teve como título: *O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão*. Na pesquisa para a elaboração da dissertação do mestrado ficou constatado que os alunos surdos que obtiveram o sucesso escolar, concluindo o Ensino Superior, apontaram o descontentamento com o modelo de educação inclusiva em que estavam inseridos. Muitas inquietações surgiram, de modo que decidi continuar os estudos sobre as pessoas surdas no doutorado, justificando, dessa forma, o meu profundo interesse por essa temática.

Para realizar esta pesquisa, a seguinte questão foi levantada: Que vertentes de conhecimento configuram o pensamento educacional brasileiro e o discurso internacional para a educação dos surdos no século XXI?

Orientada por essa questão, esta pesquisa visou compreender as vertentes teóricas e metodológicas para a educação de surdos no século XXI, evidenciar quais são as proposições nacionais e internacionais mais presentes no discurso educacional para a educação de surdos no Brasil. Buscou explicitar, também, o contexto do discurso educacional, no Brasil e fora dele, a partir do século XX, analisando criticamente as rupturas e as continuidades desse discurso.

Embora atualmente a educação de surdos ainda esteja dentro da proposta da inclusão, que prevê preparação para atender as particularidades de cada aluno, a educação de surdos também possui um discurso específico, pautado na ideia de educação bilíngue, embora se apresenta como uma proposta que ainda necessita ser efetivada.

Mapear e discutir os estudos em diferentes campos do conhecimento tem sido considerado um desafio e, ao mesmo tempo, um trabalho de real importância para analisar criticamente o que vem sendo produzido sobre determinado tema, a fim de buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento.

Pretendeu-se, portanto, realizar um levantamento bibliográfico que permitisse identificar no discurso vigente as tendências do discurso educacional para a educação de surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, que busca explicitar por meio de pesquisas produzidas sobre esta temática, o “Estado da arte” também denominado “Estado do conhecimento” ou “Balanço do conhecimento”. Tal procedimento visa sistematizar produções acadêmicas em um determinado campo do conhecimento, buscando identificar os temas e os teóricos que norteiam as pesquisas, a fim de traçar uma rede de ideias que sinalizem as tendências, as perspectivas e as lacunas existentes.

Partindo deste entendimento, o procedimento adotado nesta pesquisa teve o propósito de evidenciar: as temáticas mais frequentes, os autores mais citados e as instituições que apresentam maior produção de estudos investigativos sobre o tema. Este tipo de coleta de dados permite identificar os conhecimentos produzidos, o foco e as concepções dos pesquisadores que investigam este tema.

As pesquisas baseadas no “Estado do conhecimento”, e acordo com Ferreira (2002, p. 259):

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Para Soares (2000, p. 04), em um “Estado da arte”, é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Essas análises possibilitam conhecer

quais as ênfases e os temas abordados em pesquisa, além dos referenciais teóricos que subsidiam as investigações.

Saviani, de outro modo, descreve 4 (quatro) tipos de balanço bibliográfico:

[...] 1) o balanço como um levantamento da situação em que se encontra a produção historiográfica, uma espécie de ‘estado da arte’, realizado em função de objetos específicos de pesquisa que se pretende investigar; 2) o balanço como um registro sequencial do conjunto da produção da área, visando evidenciar a progressiva constituição, o desenvolvimento e consolidação do campo de história da educação no Brasil; 3) o balanço como uma sistematização da produção disponível na área, tendo em vista sua incorporação ao ensino da disciplina história da educação nos cursos de pedagogia e de mestrado e doutorado em educação; 4) o balanço como um levantamento, mais ou menos exaustivo, dos estudos e pesquisas produzidos, tendo em vista compor um registro global que, colocado à disposição dos estudiosos da área, será utilizado de acordo com os seus interesses específicos (SAVIANI, 2007, p. 150).

Para atender aos propósitos desta pesquisa, foi realizado o balanço do primeiro tipo descrito por Saviani, ou seja, um levantamento da situação em que se encontra a produção educacional sobre a educação de surdos. Para Messina (1998, p. 01), “[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando”. Além de catalogar as pesquisas em um determinado tema, o objetivo maior é instigar reflexões acerca de uma problemática específica.

Optou-se, como fonte para levantamento dos dados, pelo *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*<sup>1</sup> (BTDC). A intenção inicial era considerar a data da Constituição Federal Brasileira de 1988 que prevê, nos Artigos 205º e 208º, o atendimento às pessoas com deficiências; porém, mas, em virtude da Plataforma da CAPES divulgar as produções dos Programas de Pós-Graduação e oferecer dados somente a partir de 1995, optou-se pela delimitação temporal de 1995 a 2015.

### **Balanço de teses e dissertações sobre o tema**

A área de conhecimento escolhida como filtro para acessar o *Banco de Teses e Dissertações da CAPES* foi a “Educação” e o descritor central foi “Educação de surdos”, por meio dos quais obteve-se a relação das pesquisas registradas no

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país (Wikipédia).

período delimitado para esta investigação, cujo foco é evidenciar o discurso nacional e internacional sobre a “*Educação de surdos*”.

Após leitura do resumo de cada trabalho foi possível observar alguns subtemas contidos nessa temática com enfoque em assuntos tais como: *Educação de surdos e processos pedagógicos; Língua de sinais e Linguística; Sujeitos; Intérpretes; Formação de professores, Políticas, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Surdez.*

Foram compilados, no total, 151 trabalhos, sendo 51 teses e 100 dissertações. No período de 1995 a 1999 foram encontrados 12 trabalhos, consistindo em 4 teses e 8 dissertações. No período de 2000 a 2004 foram 16 trabalhos, sendo 2 teses e 14 dissertações, e no período de 2005 a 2009 foram encontrados 57 trabalhos, dos quais 11 eram teses e 46 dissertações. De 2010 a 2015 foram encontrados 66 trabalhos, constituindo 22 teses e 44 dissertações. Esses trabalhos estão compilados conforme a Tabela 1:

**Tabela 1 - Quantitativo de Teses e dissertações por período**

PERÍODO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
1995 - 1999	8	4	12
2000 - 2004	2	14	16
2005 - 2009	46	11	57
2010 - 2015	44	22	66
TOTAL	100	51	151

Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES, período 1995 a 2015.

A Tabela 2 mostra o total dessas produções distribuídas ao longo do período demarcado, demonstrando a quantidade de publicação por ano, de forma a deixar evidente o período com maior número de produção e quando não foram encontradas pesquisas sobre o assunto.

**Tabela 2 - Quantidade de Produções sobre Educação de Surdos Publicadas no BTDC - Período de 1995 a 2015**

SUBTEMAS	ANOS															TOTAL						
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009		2010	2011	2012	2013	2014	2015
Educação de 'Surdos e Processos Pedagógicos		2	1					1	1	1	2	1	1	2	3	1	2	1	3	2	1	25
Língua de Sinais e Linguística		1		2	1		2			1			1	2	5	3	6	6	3		1	34
Sujeitos	1	1		2		2	1	3		2	2	6	6	9	4	5	5	5	1	3		58
Intérpretes											1		2	1	2	1			1			7
Formação de Professores												1	1			1		1	1		2	7
Políticas												1		2	1	1	1	1	1			8
TICs		1					1					1		1			2	1	2		1	10
Surdez								1													1	2

Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES-2016.

Os dados acima demonstram que houve um aumento significativo das produções sobre o tema educação de surdos a partir de 2005, e a leitura dos resumos permitiu verificar o foco em temáticas relacionadas aos “*Sujeitos surdos*” e suas relações com o mundo e a “*Língua de sinais e Linguística*” com um total de 58 e 34 trabalhos, respectivamente. A temática “*Educação de surdos e processos pedagógicos*” manteve o mesmo nível de produções até a data de 2015. O subtema “*Formação de professores*” teve destaque a partir do ano de 2006 e o subtema “*Surdez*” teve apenas 2 trabalhos de 1995 a 2015.

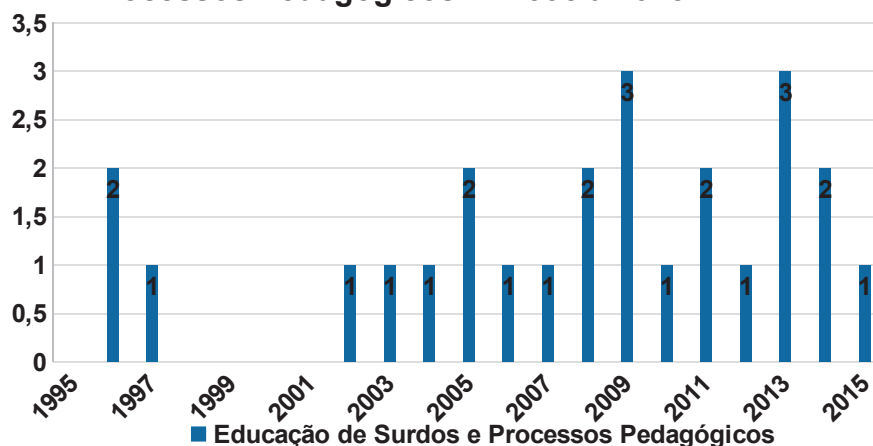
Para uma visualização mais transparente dos dados coletados, considerando cada subtema identificado, são apresentados gráficos demonstrativos, com a quantidade de produções de cada ano e com o objetivo de conhecer o volume das produções de acordo com cada temática abordada.

Ao analisar os resumos de cada trabalho, a proposta foi investigar quais trabalhos focam nas abordagens educacionais, na compreensão dos conceitos de inclusão e no uso de adaptações, bem como nas alternativas de recursos pedagógicos para a educação dos surdos. Por se enquadrar nessa proposta, o

subtema “*Educação de surdos e processos pedagógicos*” foi considerado objeto de estudo para se discorrer nesta pesquisa.

Assim considerando, foram identificados trabalhos relacionados à inclusão de pessoas surdas, ao histórico da trajetória da educação de surdos, às metodologias, às estratégias pedagógicas e às adaptações curriculares para atender o aluno surdo em sala de aula. A seleção destes trabalhos resultou na identificação de 25 pesquisas, sendo 6 Teses e 19 dissertações no período de 1995 a 2015. Esses trabalhos serviram como fonte principal para a coleta de dados desta pesquisa. No Gráfico 1, são computados todos estes trabalhos encontrados como forma de demonstrar a quantidade de produções sobre este subtema “*Educação de surdos e processos pedagógicos*”, destacado como objeto de estudo para esta pesquisa.

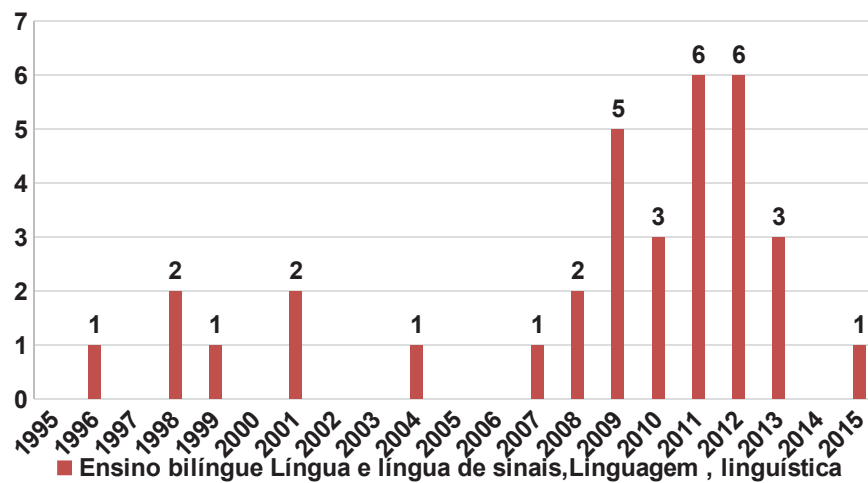
**Gráfico 1 - Quantidade de Produções com a Temática “Educação de Surdos e Processos Pedagógicos” – 1995 a 2015**



Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

O subtema “*Língua de Sinais e Linguística*” tratou de assuntos relacionados à língua de Sinais em suas estruturas gramaticais e linguísticas, o ensino da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua para surdos. Nessa categoria foram catalogados trinta e quatro (34) trabalhos, sendo quatro no período de 1995 a 1999; três, entre 2000 a 2004; oito no período de 2005 a 2009; e 19 no período de 2010 a 2015. Tais dados estão representados no Gráfico 2.

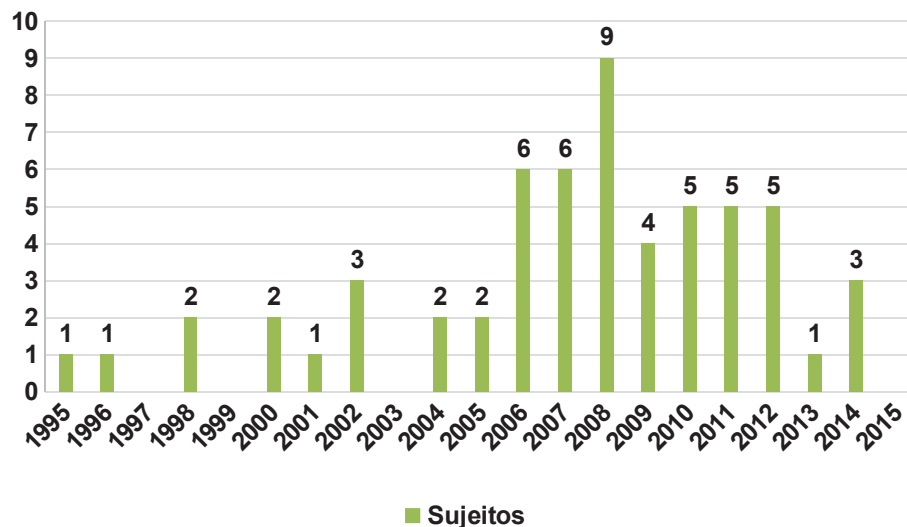
**Gráfico 2 - Quantidade de Produções com a Temática “Língua de Sinais e Linguística” – 1995 a 2015**



Fonte: – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

No subtema “*Sujeitos*”, foram encontrados os trabalhos relacionados à subjetividade das pessoas surdas, à relação entre surdos e ouvintes, às percepções dos surdos quanto ao mundo que os cerca e às percepções das pessoas ouvintes em relação aos surdos, bem como ao comportamento na aquisição da Língua e à apreensão do mundo e das informações. Foram encontrados 58 trabalhos, sendo quatro, no período de 1995 a 1999; oito trabalhos no período entre os anos de 2000 a 2004; 27 trabalhos de 2005 a 2009; e 19 trabalhos de 2010 a 2015, como se pode observar no Gráfico 3:

**Gráfico 3 - Quantidade de Produções com a Temática “Sujeitos” – 1995 a 2015**

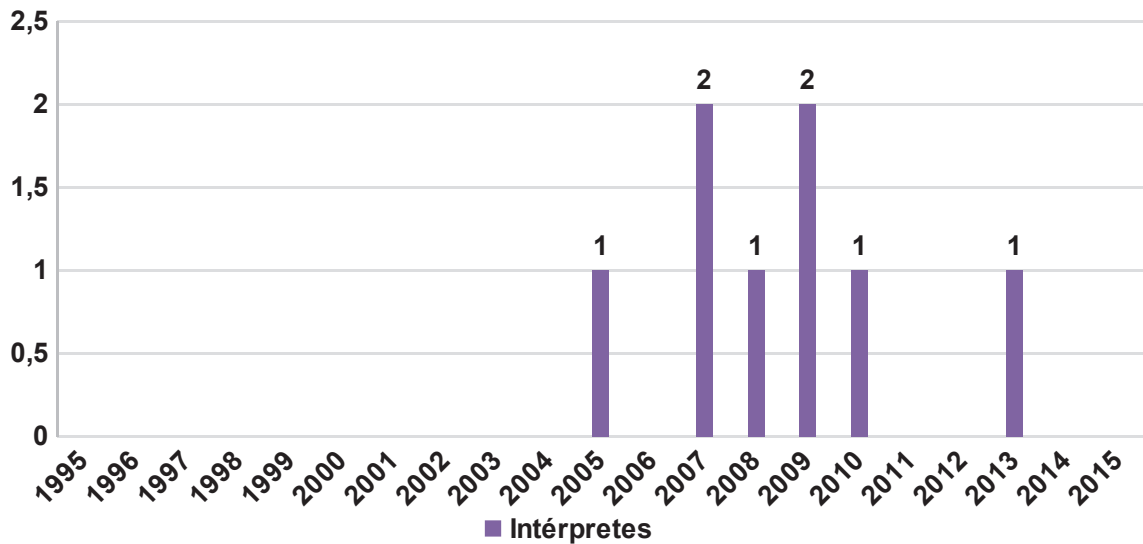


Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.



Outro subtema que se evidenciou nesse balanço está representado no Gráfico 4 e demonstra a quantidade de produções com foco na figura do “*Intérprete de Libras*”. Sete trabalhos foram encontrados no período entre 1995 e 2015, o que representa uma quantidade bem pequena dessa subcategoria encontrada sob o descritor “Educação de surdos”. O enfoque desse grupo de pesquisa foi dado à prática de tradução e interpretação, na identidade dos intérpretes, nas dificuldades e limitações dos intérpretes educacionais.

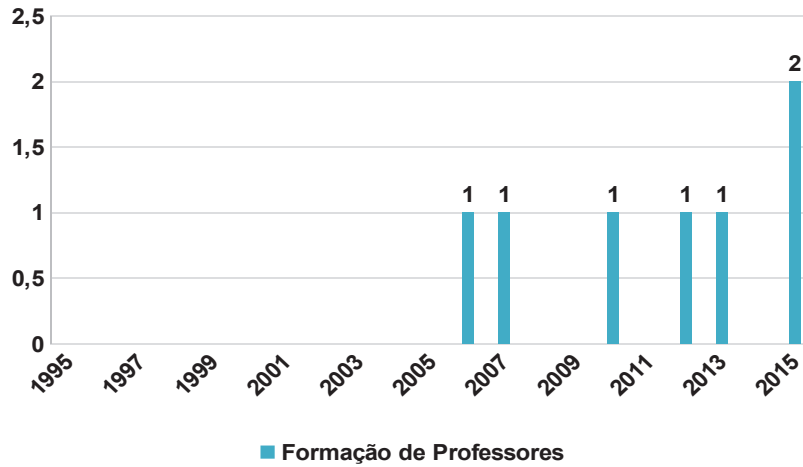
**Gráfico 4 - Quantidade de Produções com a Temática “Intérprete de Libras” – 1995 a 2015**



Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

Observou-se, também, a presença de pesquisas sobre “*Formação de Professores*”: sete trabalhos no período de 1995 a 2015, com ênfase em análises sobre a formação inicial, formação continuada dos professores, formação de professores para áreas específicas e formação bilíngue para atender alunos surdos em sala de aula. Os dados levantados sobre a quantidade de trabalhos com referência a essa temática estão evidenciados no Gráfico 5.

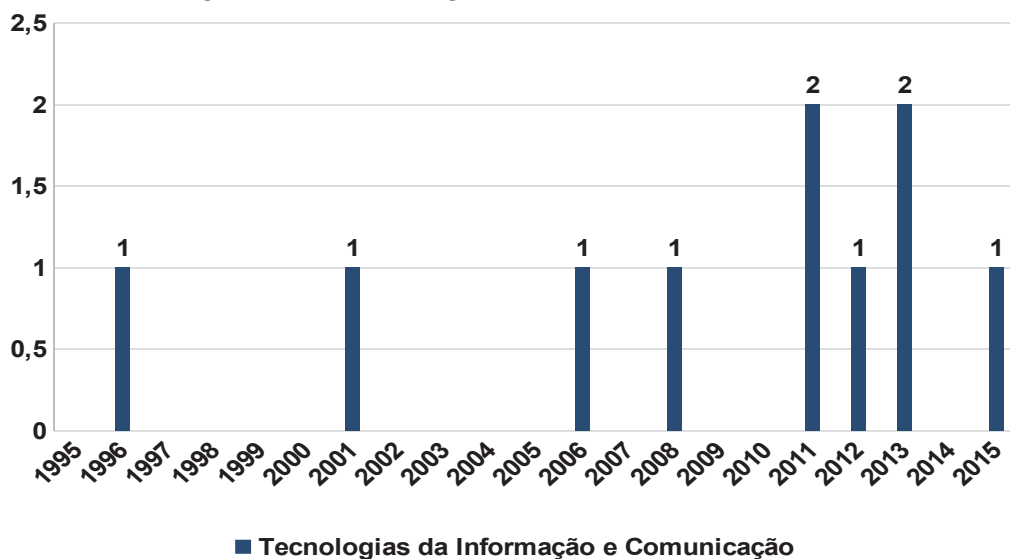
**Gráfico 5 - Quantidade de Produções com a Temática “Formação de Professores” – 1995 a 2015**



Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

Sobre “*Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)*”, relacionadas às pessoas com surdez, foram encontrados 10 trabalhos, sendo somente um entre 1995 a 1999, um trabalho entre 2001 a 2004, dois trabalhos de 2005 a 2009 e seis trabalhos de 2010 a 2015. Esses trabalhos relacionaram o uso da mídia e da tecnologia para o desenvolvimento da pessoa surda, a criação de software para escrita da língua de sinais, criação de sinais com animação e composição de ambientes virtuais de aprendizagem, voltados para a inclusão de surdos. O quantitativo de produções sobre este subtema está representado no Gráfico 6.

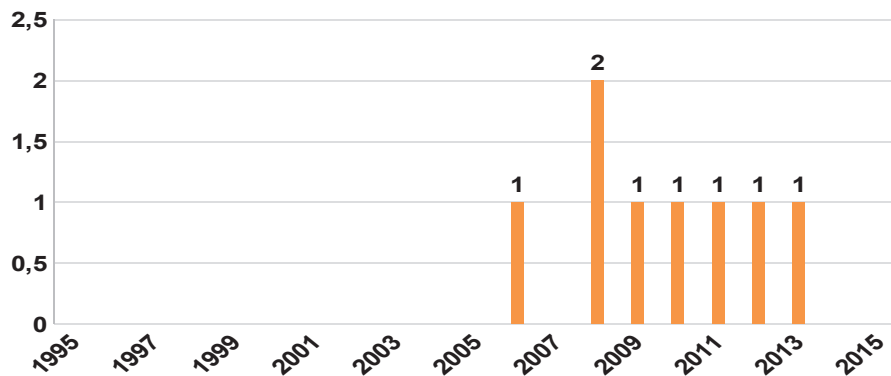
**Gráfico 6 - Quantidade de Produções com a Temática “Tecnologias da Informação e Comunicação” – 1995 a 2015**



Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

Com relação ao subtema “*Políticas Públicas*” foram encontrados oito trabalhos de 1995 - 2015, cujo objetivo principal centrou-se em fazer uma análise crítica dos currículos, das leis e das políticas públicas para a inclusão das pessoas surdas. O Gráfico 7 demonstra o número de trabalhos sobre este subtema:

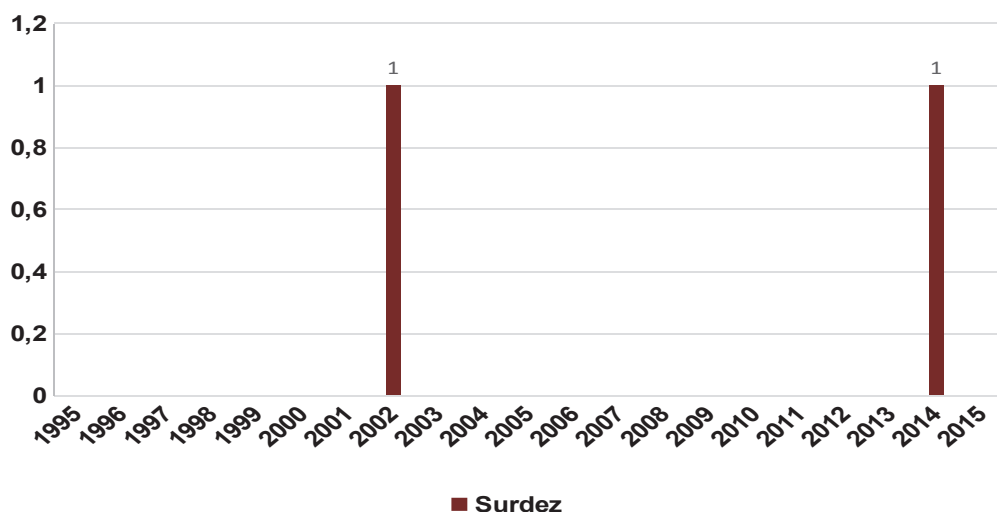
**Gráfico 7 - Quantidade de Produções com a Temática “Políticas Públicas” – 1995 a 2015**



Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

O subtema “*Surdez*” trouxe como destaque questões sobre clínica e terapêutica direcionada à pessoa com surdez, ao implante coclear e ao repensar o papel da fonoaudiologia para o desenvolvimento dos surdos. Nesta categoria foi possível encontrar somente dois trabalhos, no período de 1995 a 2015, cuja representação numérica pode ser visualizada no Gráfico 8.

**Gráfico 8 - Quantidade de Produções com a Temática “Surdez” – 1995 a 2015**



Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 2016.

Em todos os subtemas encontrados a partir do descritor “Educação de Surdos”, observa-se um crescimento significativo do período de 2006 a 2015. Conjectura-se que este fato esteja relacionado à publicação do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que prevê a criação de Curso Superior em Letras/Libras Licenciatura e Bacharelado para tradutor e intérprete de Libras. O texto deste documento diz o seguinte:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:  
 I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;  
 II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;  
 III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

No levantamento realizado no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, observou-se poucas teses e dissertações relacionadas à figura do intérprete de Libras, tendo sido catalogadas somente sete trabalhos a partir de 2005. Este fato pode ser justificado pela normatização prevista no Decreto n.º 5.626/2005, que instituiu a formação do Tradutor/Intérprete em nível superior: “Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Porém a regulamentação da profissão Tradutor/Intérprete de Libras, no Brasil, ocorreu somente em 2010, com a promulgação da Lei n.º 12.319, de 01 de setembro de 2010:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.  
 Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Ainda sobre o Decreto n.º 5.626/2005, ressalta-se a obrigatoriedade da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e demais Licenciaturas, conforme texto a seguir:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino,

públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Com a intensificação das leis e políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência no século XXI, observou-se que houve também um crescimento e interesse pela pesquisa na área de educação de surdos. Essas pesquisas intensificaram-se também após a inserção de Libras no Ensino Superior e a criação de cursos superiores Letras/Libras.

### **Levantamento bibliográfico sobre “educação de surdos e processos pedagógicos”**

Conforme explicado anteriormente, após a análise dos resumos das 151 teses e dissertações encontradas no Banco de dados da CAPES, do período de 1995 a 2015, selecionou-se para leitura 25 trabalhos que em seus resumos abordavam o subtema “*Educação de surdos e processos pedagógicos*”. Com os resultados obtidos na primeira etapa do balanço do conhecimento, foi possível definir que os trabalhos que abordam esta temática seriam considerados a principal fonte desta pesquisa, por abordarem a educação de surdos de perspectivas pedagógicas mais específicas, compreendendo tanto os aspectos teóricos como os metodológicos do processo educativo.

Esses trabalhos foram escolhidos como objeto de análise por apresentar, nos seus resumos, objetivos e assuntos relacionados às abordagens educacionais, à compreensão dos conceitos de inclusão das pessoas surdas e ao uso do bilinguismo como proposta pedagógica para a educação dos surdos:

**Quadro 1 - Trabalhos selecionados para pesquisa**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Categoria (tese/dissertação)</b>	<b>Instituição</b>
1-Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos	Tese/1996	Unicamp /SP
2-Maria Aparecida Leite Soares	O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da historia da educação do surdo no Brasil	Tese/1996	Unicamp/SP
3-Sônia Maria Rodrigues Aranha Andrade	Fora é sempre dentro: notas críticas sobre o conceito de integração social relacionada às pessoas surdas	Dissertação/1997	Unicamp/SP
4-Lilian Moreira Garcia	A deficiência na acessibilidade e desenvolvimento do surdo na universidade	Dissertação/ 2002	UFSCar
5-Rosilene Ribeiro da Silva	A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP	Dissertação/2003	Unicamp/SP
6-Maria do Socorro Correia Lima	Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito	Tese/2004	Unicamp/SP
7-Neiva de Aquino Albres	A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.	Dissertação/2005	UFMS
8-Monica Moreira de Oliveira Braga Cukierkorn	Os processos de escolarização de alunos surdos das camadas populares: um estudo em escola especial do município de São Paulo	Tese/2005	PUC - SP
9-Cristina Cinto Araújo Pedroso	O Aluno Surdo no Ensino Médio da Escola Pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete	Tese/2006	UNESP – Araraquara/SP
10-Patrícia Marcondes Amaral da Cunha	O cotidiano do atendimento especial numa escola bilíngue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a <i>escolarização de deficientes múltiplos</i>	Dissertação /2007	UFSCar
11-Simone Gonçalves de Lima da Silva	O ensino da Língua Portuguesa para surdo: das políticas as práticas pedagógicas	Dissertação/2008	UFSCar
12-Mariana de Lima Isaac Leandro Campos	Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular.	Dissertação /2008	UFSCar
13-Katia Tavares Meserlian	Análise do Processo de Inclusão de Alunos Surdos em uma Escola Municipal de Araçongas	Dissertação/2009	UEL
14-Selma de Assis Moura	Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula	Dissertação/2009	USP
15-Noemi Nascimento Ansay	A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior.	Dissertação/2009	UFP
16-Fabiana Diniz de Camargo Picoli	Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação de matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão.	Dissertação/2010	UNIVATES

17-Renata Cardoso De Sá Ribeiro Tacca Razuck	A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização	Tese/2011	UNB
18-Delci Da Conceição Filho	Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina.	Dissertação/2011	UEL
19- Daiane Natalia Schiavon agFrancisco Cambuhy Silva	O ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão A inclusão do aluno surdo no ensino médio: prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum	Dissertação/2012	UNESP – Araraquara/SP
20- Jucivagno Francisco Cambuhy	O ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão.	Dissertação /2013	USP
21- Ademar Miller Junior	Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum A inclusão do aluno surdo no ensino médio: prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum	Dissertação /2013	EFES
22-Denise Marina Ramos	Análise da Produção Acadêmica Constante no Banco de Teses da CAPES segundo assunto Educação de Surdos (2005 - 2009)	Dissertação /2013	Unesp
23-Pedro Henrique Witches	A educação de surdos no Estado novo: Práticas que constituem uma brasilidade surda	Dissertação/2014	Unisinos
24-Ana Lúcia Saia	Educação de surdos em Itajubá: dos fragmentos históricos aos dias atuais	Dissertação/2014	UF de Itajubá
25-Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega	Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do letras/libras	Dissertação /2015	Unicap

Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – 1995 a 2015.

Os 25 trabalhos identificados como fonte desta pesquisa foram lidos na íntegra e deles foram extraídos os autores que mais foram citados e as proposições que estão norteando o discurso educacional brasileiro e os autores do campo internacional que mais tem influenciado o discurso educacional sobre a educação de surdos no Brasil.

Os trabalhos escolhidos foram produzidos, em sua grande maioria, nas seguintes Universidades<sup>2</sup>: cinco trabalhos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), quatro trabalhos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dois na Universidade de São Paulo (USP), perfazendo juntas quase 50% dos

<sup>2</sup> Os dados institucionais sobre as Universidades citadas constam no anexo desta pesquisa e foram compilados no site de cada instituição. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/>; <http://ufsc.br>; <http://usp.br>>. Acesso em: 17 de out. de 2017.

trabalhos sobre a educação de surdos, e os demais trabalhos foram produzidos em diversas instituições espalhadas pelo Brasil.

Com base, então, nas produções disponibilizadas pelas diversas Universidades, por meio do *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, foi feito um levantamento dos principais autores (Anexo A) citados e as principais obras citadas (Anexo B) nos 25 trabalhos pesquisados. Estabeleceu-se como critério de seleção dos autores aqueles que obtiveram maior número de obras citadas<sup>3</sup> nos trabalhos, acima de 25 citações, para tanto foi necessário acessar cada tese e dissertação selecionada nesta pesquisa para verificar quantas obras do mesmo autor foram utilizadas e qual a obra mais citada deste autor.<sup>3</sup>

Os autores mais citados nos trabalhos selecionados estão listados na Tabela 3.

**Tabela 3 - Autores mais citados e quantidade de trabalhos em que houve citação – 1995 a 2015**

AUTORES MAIS CITADOS					
AUTOR	Nº OBRAS CITADAS	AUTOR	Nº OBRAS CITADAS	AUTOR	Nº OBRAS CITADAS
BAKHTIN	7	FERREIRA	11	QUADROS	15
BEHARES	6	GÓES	11	SÁ	9
BERNARDINO	6	GOLDFELD	10	SACKS	15
BOTELHO	7	GOMES	6	SKLIAR	20
BRASIL	14	GUARINELLO	7	SOARES	10
BRITO	8	KARNOPP	8	SOUZA, R. M.	8
BUENO	6	LACERDA	14	STROBEL	7
CAPOVILLA	8	LOPES	7	VYGOTSKY,	14
CARVALHO	6	MACHADO	7		
CICCONE	8	MARTINS	6		
COSTA	7	MENDES	6		
DIAS	6	MOURA	8		
DORZIAT	6	OLIVEIRA, L	9		
FELIPE	10	PEREIRA	6		
FERNANDES	11	PERLIN	14		

Fonte – Produção da autora (PIRES, 2017).

<sup>3</sup> Os dados com os autores mais citados e a quantidade obras mais citadas consta em anexo (A-D) nesta pesquisa.



Constatou-se que o pensamento educacional brasileiro para a educação de surdos possui influência de autores nacionais e internacionais, bem como de documentos de organizações internacionais – ONU, UNESCO, PNUD<sup>4</sup> etc., voltados para as questões educacionais. Tais dados serviram para compreender o discurso educacional brasileiro e o internacional.

O autor Carlos Skliar foi citado em 20 trabalhos com o total de 55 citações; correspondendo, portanto, ao autor mais citado nos trabalhos brasileiros e sua obra mais citada foi: *Surdez: Um olhar sobre as diferenças. In: Skliar, C. B. (Org.) Porto Alegre: Mediação, 1998 em 4 reedições.*

A autora Ronice Müller de Quadros foi citada em 15 trabalhos, totalizando 38 citações, e a obra mais citada foi *Educação de surdos e a aquisição da linguagem*, da Editora Artmed, 1997.

Cristina Broglia Lacerda foi citada em 14 trabalhos, com 32 citações, sendo suas obras mais citadas: *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*, publicada em 1998, e em *Cadernos Cedes*, nº 46, em 1998.

Vygotsky foi citado em 14 trabalhos, totalizando 26 citações, sendo que a obra mais citada foi *Pensamento e Linguagem*, publicado pela Editora Martins Fontes, com 7 reedições.

Esse levantamento bibliográfico permitiu uma aproximação maior com o objeto de estudo, oferecendo informações que possibilitaram sua problematização enquanto temática de fundamental relevância para a educação no Brasil, em especial à educação de surdos.

A partir da sistematização dos dados e das categorias de análise foram realizados estudos aprofundados que permitiram a análise crítica interpretativa do tema investigado, cujos dados estão apresentados nesta pesquisa que constitui a minha tese.

---

<sup>4</sup> ONU - **Organização das Nações Unidas (ONU)**, ou simplesmente **Nações Unidas**, é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Uma substituição à Liga das Nações, a organização foi estabelecida em 24 de outubro de 1945, UNESCO **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)** - (acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação; PNUD **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)** é o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo. - Disponível em [http://https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsk](http://https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsk)>. Acesso em: 09 de jul. de 2018. Acesso em: 07 de out. de 2018.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos: o primeiro capítulo apresenta o contexto histórico da educação de surdos e tem como objetivo compreender o contexto histórico da educação dos surdos em âmbito internacional, evidenciando as diferentes abordagens educacionais, as diferentes concepções sobre a surdez, o pensamento e a linguagem das pessoas surdas. O segundo capítulo busca compreender a vertente política presente no discurso sobre a educação de surdos. O terceiro capítulo tem o objetivo de compreender a vertente cultural da educação de surdos no Brasil e identificar a sua influência no pensamento educacional brasileiro para a educação de surdos. O quarto capítulo explicita a vertente linguística da educação de surdos presente no pensamento educacional brasileiro. O quinto e último capítulo analisa o pensamento educacional brasileiro e as perspectivas atuais para a educação de surdos.

Como resultados desta pesquisa compreendeu-se que o discurso educacional brasileiro para surdos no século XXI está pautado no *Bilinguismo* e se apresenta em três vertentes: político, cultural e linguístico, sobretudo na vertente linguística que aparece como destaque para o reconhecimento do uso da língua de sinais na proposta atual para a educação de surdos. O discurso internacional também contempla o bilinguismo para educação de surdos e se configura na vertente política com os documentos internacionais para a educação de pessoas com deficiências. O discurso político destaca-se, sobretudo, na questão linguística defendida pelos movimentos sociais em busca do reconhecimento da língua de sinais, fomentando o ensino dessa língua. Esse discurso internacional aparece também pela vertente cultural com o objetivo de mostrar que os surdos devem ser vistos como pessoas que utilizam uma língua própria e se expressam culturalmente por meio dessa língua.

# CAPÍTULO 1

## AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ E O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Analisar a história da educação dos surdos nos ajuda a compreender a trajetória percorrida e as tendências educacionais que fundamentaram as correntes ideológicas veiculadas ao longo da história. No decorrer da história, a questão da surdez sempre foi alvo de estudos e discussões. As divergências ocorrem quanto às abordagens de trabalhos pedagógicos que muitas vezes estavam relacionados com a concepção de surdez. Para Lacerda (1998), pensar na educação de surdos é se desdobrar em um tema polêmico.

A educação de surdos está ligada também às diferentes concepções políticas, culturais e linguísticas e está carregada pela relação de poder. De acordo com Skliar (2015), o problema do estudo dos surdos hoje não é a surdez, não são os surdos e não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas, produzidas pelos ouvintes sobre os surdos. As diferentes concepções acerca da surdez demonstram essa relação de poder.

### **1.1 Surdez na concepção clínica**

Muitos conceitos e definições foram criados ao longo da história para definir a surdez. A visão clínica considerava a surdez como uma doença que poderia ser curada, tendo sido a que mais influenciou os trabalhos com os surdos do século XVI ao século XX. De acordo com Sacks (1998), os médicos tendem a encarar os surdos meramente como ouvidos doentes e não como todo um povo adaptado a outro modo sensorial. Essa concepção induziu à ideia de que os surdos deveriam buscar a normalização pelo processo de tratar o ouvido doente, na tentativa igualar os surdos aos ouvintes.

Pode-se definir a audição<sup>5</sup>, de forma simplificada, como a capacidade do ouvido em captar som por meio das ondas sonoras e transformá-las em impulsos elétricos que são conduzidas até o cérebro para serem decodificados.

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre surdez, consultar dissertação de Mestrado/2008 – Edna Misseno Pires. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1213>>.

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado *surdo* o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e *parcialmente surdo*, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (BRASIL/MEC, 1997, p. 31).

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, é considerada deficiência auditiva: “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz” (BRASIL, 1988, cap. 1, Art. 2º).

Sobre a anatomia do ouvido, o aparelho auditivo é dividido em três partes: ouvido externo, médio e interno. No ouvido externo localizam-se o canal auditivo ou condutor auditivo e a membrana timpânica com característica circular e flexível que vibra quando recebe as ondas sonoras com determinadas intensidades (decibéis). Essa vibração ocorre para conduzir o som até o ouvido médio onde é amplificado pelo chamado sistema de alavanca produzido por três ossos pequenos e interligados entre si: *mallus*, *incus* e *stapes* (martelo, bigorna e estribo).

Esse sistema de alavanca permite conduzir o som até o ouvido interno onde se localiza o labirinto ou a cóclea, que possui as células ciliadas internas e externas, responsáveis por transformar a energia mecânica em impulsos elétricos que são enviados para o cérebro para serem decodificadas (RUSSO, 1993, p. 154-166).

Considerando a informação que a surdez consiste na “perda maior ou menor, da percepção normal dos sons” (BRASIL, 1997, p. 53) pode-se classificar a surdez em:

- Surdez condutiva: ocorre quando há alguma interrupção na condução do som. Esse comprometimento ocorre no ouvido externo ou no ouvido médio. Portanto, pode-se defini-la como de grau leve ou moderado que geralmente não acarreta danos consideráveis na aquisição da linguagem oral. Há dificuldade em distinguir alguns fonemas em ambientes ruidosos ou ao telefone.
- Surdez neurossensorial: lesão no ouvido interno, ou seja, no labirinto (cóclea) onde se localiza as células da audição, lesão nos nervos condutivos. Nesse caso a surdez é de grau severo ou profundo, ocorrendo uma privação sensorial que influencia na aquisição natural da linguagem.
- Surdez mista: ocorre a associação das lesões condutivas e neurossensoriais.

A surdez pode ser classificada em: leve, moderada, severa ou profunda, e pode ser classificada quanto ao grau e classificação de perdas auditivas conforme os níveis de surdez:

**Tabela 4 - Classificação de perda auditiva conforme nível de surdez**

Grau de surdez	Perda em decibéis	Qualidade do som
Normal	0-20	Muito baixo
Leve	25-40	Baixo
Moderada	41-70	Moderada
Severa	71-90	Alto
Profundo	91...	Muito alto

Fonte – (BRASIL. SEESP, 1997, p. 47).

As causas da surdez podem ser pré-natais, perinatais e pós-natais. As causas pré-natais referem-se ao período gestacional e caracterizam-se por: desordens genéticas, fator Rh, consanguinidade, rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, herpes, otológicos, drogas, alcoolismo materno, desnutrição, subnutrição, pressão alta, diabetes, exposição à radiação e outros. Causas perinatais, ou seja, no momento do nascimento podem ocorrer por: prematuridade, pós-maturidade, inóxia, fórceps, infecção hospitalar e outros. As causas pós-natais podem ser por: meningites, remédios em excesso, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos, traumatismo craniano e outros.

A pessoa que possui uma surdez congênita ou adquirida, do tipo neurosensorial severa ou profunda, não apresenta a capacidade de escutar a voz humana, o que dificulta a comunicação, obrigando este sujeito a buscar formas alternativas de comunicação.

A surdez pode ser classificada como: pré-lingual e pós-lingual segundo Sacks (1990). Também não é apenas o grau de surdez que importa, mas sim, a idade ou estágio em que ela ocorre, pois as pessoas que perderam a audição, antes de terem adquirido a linguagem, estão numa categoria diferente de todas as demais, tornando-se incapazes de ouvir seus pais, correndo o risco de ficarem atrasados na compreensão da língua. De outro modo as pessoas surdas que adquiriram a surdez após o período de aquisição da linguagem possuem memória auditiva, o que facilita a compreensão de mundo.

Porém, a compreensão da surdez pode ir além da sua classificação, como afirma Botelho (2005, p. 15), pois “um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas dificuldades que um surdo profundo”. Observa-se, desse modo, que os surdos não são todos iguais e a subjetividade individual configura-se principalmente a partir das relações estabelecidas no âmbito social.

## 1.2 Surdez na concepção socioantropológica

A história das pessoas surdas permaneceu impregnada, durante um longo período, por uma visão médico-clínica, a qual compreendia a surdez como uma deficiência que deveria ser curada e recuperada.

O interesse dos médicos pela surdez poderia ser:

[...] atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p. 6).

No decorrer da história, as lutas pelo reconhecimento do sujeito como um ser capaz de estabelecer relações e conflitos criou-se o que se denomina de ‘Subjetividade social’ configurada nas “representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 24).

O discurso naturalmente tornou-se marcado por descontinuidade e rupturas e a concepção moderna da surdez passou a ser contestada. De acordo com Perlin e Strobel (2009, p. 17), os teóricos críticos quase sempre perseguem o mesmo objetivo: fortalecer o poder daqueles que não o têm e aceitar diversidades existentes. A escola nessa concepção é vista como um espaço de diferentes culturas. Na visão antropológica da surdez, a escola passa a assumir um espaço mais dialógico de formação humana independente da diversidade nela encontrada.

E, nesse ponto de vista, a surdez é vista como uma condição e não como uma doença, e o ser deficiente passam a ser visto como sujeito que constrói sua própria história e passa a se expressar como tal se posicionando como sujeito político e multiplicador de diversos artefatos culturais, buscando a linguagem como

forma de expressão, sobretudo com a língua de sinais como meio para se comunicar com expressividade.

Na concepção socioantropológica, os surdos passam a ser vistos como sujeitos capazes de construir sua própria história, sem necessidade de se igualar aos ouvintes.

[...] constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque tem em comum o fato de que não escutam, mas porque necessita de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento, legalização e utilização da língua de sinais pelas pessoas que trabalham com os surdos. Nesta perspectiva, estudos antropológicos mostram que, mesmo diante da proibição do uso de sinais pelos surdos no século passado e em grande parte deste, a comunidade surda surgiu e se organizou, desenvolvendo e ampliando as línguas de sinais em todo o mundo. É a partir desta visão que se começa a pensar em uma educação bilíngue, que leve em conta a necessidade de apresentar a criança surda o mais cedo possível para a comunidade de seus pares, permitindo que ela encontre modelos com os quais se identifique, deixando de lado a ideia da falta e da deficiência e pondo em pauta aquilo que faz com que os surdos sejam diferentes linguística e socialmente (THOMA, 1998 *apud* LORENZINI, 2004, p. 30).

Segundo Silva e Pereira (2003), os surdos são vistos como aqueles que têm acesso ao mundo de forma diferente, legitimando dessa forma a diferença linguística e implicando também uma nova relação com os ouvintes.

Em consonância com essa ideia Machado (2005) argumenta:

[...] o modelo sócio-antropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem aos pressupostos da teoria sócio-histórica do psiquismo humano. Isto porque, nesse modelo, o déficit auditivo não cumpre papel relevante, antes se justifica nas interações normais e habituais dos surdos entre si, nas quais a língua de sinais é o traço fundamental de identificação sociocultural e o modelo pedagógico não se restringe a uma insistente busca de “correção” do déficit, como se verifica no modelo tradicional; trata-se do reconhecimento linguístico e cultural legitimando sua diferença enquanto sujeito surdo e não um desvio da normalidade (MACHADO, 2005, p. 3).

Na teoria cultural o sujeito surdo é visto como possuidor de diferença, porém não de inferioridade, e as posições dos surdos aos poucos passam a ser definidas. De acordo com Thoma (2002, p. 31), “No campo dos Estudos Culturais, têm sido realizados vários estudos sobre as formas utilizadas pelos artefatos culturais para moldar os sujeitos”. Dessa forma, entender o sujeito surdo e a relação de poder a ele estendido deve ser compreendida como mudanças de concepções.

A aproximação dessa teoria como os Estudos Culturais permite estabelecer novos discursos na educação e, conseqüentemente, novas ferramentas pedagógicas.

Os Estudos Culturais trazem presentes em educação as descobertas, os valores e os mitos culturais surdos. Eles narram e celebram as criações e produções na forma do agir cultural. Assim se permite descrever de outro jeito as nossas posições, nossos procedimentos, nossos empenhos culturais como surdos. (PERLIN; STROBEL, 2009, p. 28).

De acordo com a teoria cultural, o surdo deve participar do contexto social e estabelecer os seus próprios discursos, não sendo apenas meros espectadores. Segundo essa teoria, o surdo não deve ser visto como pertencente a uma classe dominada, mas a uma classe que possui uma representatividade e, nesse contexto, a utilização da língua de sinais configura-se como meio de estruturar o pensamento das pessoas surdas.

### **1.3 Pensamento e linguagem de pessoas surdas**

A linguagem pode ser definida como a capacidade de se expressar. Já a língua relaciona-se com um conjunto de regras pré-estabelecidas e a fala é a forma individual de expressão e comunicação. A discussão sobre essa tríade – linguagem, língua e fala – perpassa a história da humanidade.

Do ponto de vista estrutural, segundo Saussure (2006), a linguagem é de natureza heterogênea, física, fisiológica e psíquica; além disso, pertence ao domínio individual e social. A língua é um produto social da linguagem, constitui algo adquirido e convencional, e a fala é um ato individual.

Contraopondo as ideias estruturalistas, Bakhtin (1986) analisa a linguagem em uma perspectiva sócio interacionista. Para ele “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124).

Para Vygotsky (1996), a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada pelo signo, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem. Portanto, “a dimensão significativa da mediação semiótica é também afirmada quanto à relação do homem consigo próprio” (GÓES, 1994, p. 95).



Vygotsky (1996) enfatizava o processo histórico-social e a importância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, baseada na relação do homem com o meio. Acreditava que a relação social promove o desenvolvimento psicológico e mental e que, além das maturações orgânicas, a socialização e a relação com o outro permitem a internalização de conceitos e, conseqüentemente, o aprendizado.

Os estudos de Vygotsky propõem que a união do pensamento e da fala ocorre pelo significado da palavra, de modo que o significado ocorre, simultaneamente, do ato de pensar e da linguagem. O autor destaca que o sistema de linguagem impulsiona a comunicação, e que a interação social é a função da fala. Uma nova perspectiva que definia o homem como ser biológico, histórico e social. A abordagem sócio interacionista busca os aspectos típicos do homem e as características individuais são influenciadas pelas trocas com os demais indivíduos (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento promovido pela interação no processo de socialização depende da aprendizagem que se consagra com a internalização de conceitos, de modo que não depende somente do aparato biológico, mas da interação com o meio. Para o autor, não é suficiente ter todo o aspecto biológico da espécie humana, é necessário que o indivíduo se socialize com o meio para que a aprendizagem ocorra. Nesse caso a ação do indivíduo em relação ao meio caracteriza-se como pensamento. Sua ação está vinculada às suas vivências na família, escola ou outro espaço, de modo que o processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado às relações com outros sujeitos.

A relação do sujeito com o saber, mediado pela linguagem, permite compreender e explicar diferentes fatos, independente de qual seja. A necessidade humana de se expressar sobre o mundo está relacionada com o uso da língua. A língua é forma de expressar o pensamento e a linguagem, por isso o sujeito apropria-se de uma língua como algo "individual". Por meio dela, idealiza-se uma individualidade. Porém vale ressaltar que uma língua só tem sentido se usada em um contexto social.

As pessoas surdas, em sua maioria, apropriaram-se da língua de sinais como uma língua própria e é por meio dela que o sujeito surdo estabelece relação com o mundo e com os outros. No Brasil a língua utilizada é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação pela Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002.

As línguas de sinais possuem aspectos linguísticos pré-estabelecidos e as palavras são configuradas como sinais. Essas línguas estão inseridas em contextos em que os sujeitos buscam a significação e são capazes de até mesmo construir a sua identidade, “[...] é do contexto histórico e social que emergem as possibilidades, os modos e alternativas da identidade social do homem” (LIMA, 2006, p. 114).

Por meio da língua de sinais, os surdos buscam a explicação de fatos e realidades para diversos paradigmas relacionados às pessoas surdas, e podem expressar seus sentimentos. “Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORRIT *apud* GESSER, 2009, p. 23).

A língua está diretamente relacionada à necessidade humana de se expressar sobre o mundo. O sujeito apropria-se de uma língua como algo “individual” e por meio dela há uma tendência de estabelecer a individualidade. “A Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser a sua primeira língua” (QUADROS, 1997, p. 84).

As línguas de sinais para as pessoas surdas constituem-se como forma de trocar informações, interagir com o mundo e, embora utilizadas no mundo todo, não é universal. A maioria dos países desenvolveu a sua própria língua de sinais, com gramática e estrutura composta por significados e significantes, que são articulados especialmente com estrutura fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, expressando o significado, algumas vezes iconicamente; no entanto, não significa que essa língua seja exclusivamente icônica (GESSER, 2009).

Expressar é uma necessidade humana, e utilizar a língua no contexto social permite ao sujeito fazer parte do ambiente. Portanto, para que as pessoas surdas possam ter acesso aos meios de comunicação, é necessário utilizar a língua como forma de expressão.

A língua oral possui como componente o léxico, ou seja, o conjunto de palavras formado a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Tais componentes também são encontrados nas línguas de sinais, e são denominados de sinais (GESSER, 2009, p. 27).

Nas línguas orais, as palavras são formadas por unidades mínimas que, por sua vez, são articuladas pelos órgãos fonoarticulatórios (língua, dentes, lábios, laringe, faringe, palato). A língua de sinais possui uma estrutura denominada de

parâmetros da língua de sinais que são agrupamentos de elementos mínimos visuais (PIRES, 2008, p. 43).

Na década de 1960, o linguista Americano William Stokoe realizou o estudo estrutural da Língua Americana de Sinais. Stokoe propôs um esquema linguístico estrutural para analisar os sinais e propôs a decomposição de sinais na ASL (American Sign Language), estabelecendo três parâmetros: Configuração de Mão (CM), Locação (L) e Movimento de mão (M) (QUADROS, 2004, p. 48).

Com o aprofundamento dos estudos linguísticos sobre a língua, os parâmetros passaram a ser identificados como: Configuração de mão (CM), Ponto de articulação (PA), Movimento (M), Orientação da mão (O) e Expressão facial ou corporal (F/C)

A Configuração da mão (CM) refere-se às diversas formas que as mãos podem assumir, configurando-se em formas correspondentes às letras do alfabeto ou não. As configurações aumentam à medida que surgem novos sinais e isso ocorre devido ao fato de a Língua estar em constante mudança. O Ponto de articulação (PA) refere-se ao local em que incide a mão configurada: pode ser na testa, bochechas, lábios, queixo, têmporas, etc. O Movimento (M) constitui o deslocamento das mãos, que tanto pode ser de cima para baixo, direita para esquerda, retilíneo ou circular, havendo também sinais estáticos e sinais em movimentos, além dos movimentos internos de flexão de dedos. A Orientação da mão (O) refere-se à direção para onde se volta a palma da mão e depende do sinal e do contexto em que ele está inserido. A Expressão facial/corporal representa a prosódia da língua, no entanto alguns sinais não necessitam de expressão facial/corporal (PIRES, 2015, p. 15-17).

Quanto à estrutura sintática da Libras, esta é explicada da seguinte forma:

A estrutura da Libras não segue as mesmas regras da língua portuguesa e, além da flexão verbal diferenciada, não é comum o uso dos artigos e preposições e as conjunções não seguem os padrões da língua portuguesa, pois tais estruturas são perceptíveis no contexto sem necessariamente serem sinalizadas (PIRES, 2015, p. 17).

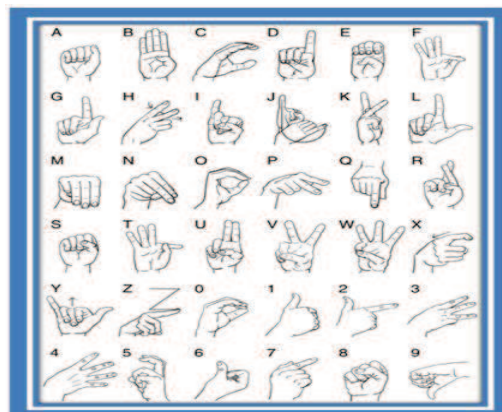
No Brasil, a língua de sinais chegou no final do século XIX, trazida por Edward Huet, um professor francês surdo, e ela passou a ser estruturada dando origem à Língua brasileira de sinais.

Sobre a Língua Brasileira de Sinais, Brasil/Brito esclarece:

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintático, e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais (BRASIL/BRITO, 1998, p. 23).

O alfabeto manual utilizado pelos surdos constitui-se como um recurso considerado um empréstimo linguístico da língua oral. A Figura 1 retrata as configurações de mão correspondentes a cada letra do alfabeto da Língua Portuguesa.

**Figura 1 - Alfabeto em Libras**



Fonte: <https://letrasdeoficinas.blogspot.com>

Geralmente o léxico na língua de sinais é formado por soletração. Somente quando não existe um sinal para a palavra desejada, usa-se ao alfabeto manual. Porém muitas palavras na língua de sinais são formadas apenas pela datilologia, ou seja, o uso do alfabeto manual de forma rítmica. Por exemplo, a palavras “NUNCA”, que é representada da seguinte forma:



A Figura 2 mostra o sinal que correspondente à palavra “*homem*” na Língua Brasileira de Sinais:

**Figura 2 - Foto representando o sinal correspondente à palavra *homem* em Libras**



Ex.: *Homem*

Fonte – PIRES, 2015

A estrutura gramatical da língua de sinais permite formar um léxico a partir de dois sinais. Por exemplo, a palavra “*Pai*” é representada por “*homem + beijar a mão*”.

**Figura 3 - Foto representando o sinal correspondente à palavra “*pai*” em Libras**



Fonte – PIRES, 2015

A estrutura linguística da língua de sinais é constituída por verbos, pronomes, advérbios, plural, singular intensificador, quantificadores e estruturação de frases,

assim como as línguas orais; porém tais mecanismos não seguem as regras gramaticais das línguas orais. Na estrutura frasal, não se observa visivelmente os artigos e preposições e a conjugação verbal como ocorre na língua oral, mas estão dentro do contexto comunicativo (PIRES, 2015).

A frase “Qual é o seu nome?” é representada em Libras como na Figura 4.

**Figura 4 - Foto representando frase “Qual é o seu nome” em Libras**



Fonte – PIREs, 2015

Observa-se, na Figura 4, que o sistema sintático da Língua de Sinais não segue necessariamente a mesma estrutura da língua oral (SVO: Sujeito – Verbo – Objeto) e a frase toda pode ser representada somente pelo sinal de “nome”. Quando se vira a palma da mão para o receptor significa “qual é o seu nome?”, acompanhado do franzir da sobrancelha que estabelece a expressão de interrogação, e, quando a palma da mão está direcionada para o emissor, significa “meu nome é”.

Além de compartilhar informações, a língua de sinais permite interagir com o mundo por meio da informação e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem. Uma pessoa surda que não domina a língua de sinais pode ter sua relação social comprometida, dificultando a recepção e emissão de informações tão necessárias.

De acordo com esse pensamento, Machado (1995) define a aprendizagem do seguinte modo:

O ato de conhecer, apreender um determinado fato ou acontecimento é chamado pela psicologia como o ato de aprender (compreender julgar-interpretar, inferir, etc.) isto é, “pensar”. Neste sentido, o pensamento é definido como conduta resultante do ato de aprender as relações contidas nas propriedades que caracterizam o objeto. Pensar é dispor de normas e regras (propriedades) que facultam o entendimento ou compreensão de

algo, dispondo-o em categorias ou classes de acordo com a sua classificação (MACHADO, 1995, p. 68).

Como sujeito das relações, o homem compartilha informações, experiências vividas e as diversas formas de explorar o mundo. Conforme Charlot (2000), se o homem não souber fazer uso prático do saber (representado pela contextualização com o mundo), este se torna estático. Dessa forma, o contexto em que a pessoa está inserida proporciona condições de estabelecer relação com o saber, o desenvolver ações, o apreender fatos e acontecimentos que auxiliam no processo de aprendizagem.

#### **1.4 O contexto histórico das pessoas surdas desde a Antiguidade**

O histórico da educação de surdos carrega a marca de exclusão vivenciada pelos surdos desde a Antiguidade em que eram considerados incompetentes e incapazes, pois tais características iam de encontro com o ideal de beleza e perfeição física da época, devido ao culto ao corpo. Em Roma e na Grécia, os que nasciam com “defeitos” ou imperfeições eram submetidos a um conselho que decidia por sua morte ou pelo direito à vida. Em Esparta, por exemplo, “deficientes” eram jogados do alto de penhascos.

De acordo com Lacerda (1998), desde a Antiguidade até a Idade Média, as pessoas surdas eram consideradas não educáveis e necessitavam de curas milagrosas, de forma que, as pessoas surdas sempre precisaram buscar meios de se fazer entender em uma sociedade predominantemente de língua oral.

Conforme Veloso e Maia (2009, p. 28), em 355 a.C., o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que, quando não se falava, conseqüentemente não se possuía linguagem e tampouco pensamento, ao dizer “[...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos ‘surdo-mudo’ tornam-se insensatos e naturalmente incapazes de razão”. O filósofo pensava ser absurda a intenção de ensinar o surdo a falar. E por isso eles eram considerados ineducáveis.

Entretanto, de acordo com Oliveira (2007), no Renascimento, os princípios do Iluminismo constituíram novo olhar sobre o surdo e estes passaram a ser vistos como pessoas educáveis, dando início às primeiras tentativas de educação dos surdos.

De acordo com Soares (1999), não só os surdos, mas também todas as pessoas com deficiência eram alvos de estudos, de religiosos e de médicos. A religião analisava a pessoa surda pelo olhar do assistencialismo e a medicina pelo olhar de desafio clínico.

Girolamo Cardano (1501-1576), médico Italiano e filósofo, que iniciou seu trabalho com o próprio filho surdo, afirmava que a surdez e a mudez não eram impedimentos para desenvolver a aprendizagem e que o melhor meio dos surdos aprenderem seria por meio da escrita. No início do século XVI, passaram a admitir que os surdos pudessem aprender sem interferências sobrenaturais (LACERDA, 1998).

Segundo Goldfeld (1997), a educação de surdos, relacionada à questão da linguagem, iniciou-se no século XVI, na Espanha, com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que trabalhava no mosteiro em São Salvador, em Onã e baseou o seu trabalho nos votos de silêncio que os monges beneditinos praticavam, criando os códigos manuais. Ponce de Leon tornou-se encarregado de instruir surdos das famílias abastadas. Dessa forma a Igreja controlava a educação. A educação dos surdos deveria ser voltada para a oralização com o intuito de normalização, uma vez que a surdez era vista como castigo de Deus e que a Igreja teria o poder de correção e remissão de pecados.

Conforme expressa Nogueira (2009, p. 23), “A língua oral deveria ser a única forma de comunicação entre os indivíduos, ouvintes ou surdos”. Assim ficou na responsabilidade do monge Pedro Ponce de Leon desenvolver uma metodologia que teria como fim a oralização de surdos:

Ainda no século dezesseis, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou quatro surdos filhos de nobres, a falar grego, latim e Italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Ele desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita, oralização e criou uma escola de professores de surdos (GOLDFELD, 1997, p. 25).

De acordo com Silva et al. (2006), o trabalho de Pedro Ponce de Leon, no século XVI teve pouca repercussão, devido ao desinteresse de alguns, sendo que do seu trabalho restaram apenas relatos escritos por ele mesmo. Porém, naquele período, ficou instituída uma metodologia educacional que tinha como objetivo a reabilitação da pessoa surda em não surda.



Sobre os primeiros trabalhos relacionados à educação de surdos, Honora e Frizanco (2009) esclarecem:

Somente a partir da Idade Média que os dados com relação à educação e à vida do surdo tornaram-se disponíveis. É exatamente nesta época que começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar criança surda e de integrá-la (ainda não é a inclusão) na sociedade (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 20).

Ainda na Espanha, seguindo a concepção de que as pessoas surdas eram capazes de serem educadas, o padre Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou o primeiro livro, em Madri, sobre educação dos surdos “*A redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar*”. Embora Bonet não fosse a favor do uso de gestos para comunicação, ele aceitava somente o alfabeto manual para ensinar as letras, substituindo o som pelas configurações de mão, acreditando que seria possível o surdo aprender a ler e expressar o seu pensamento.

Porém, a tendência mundial para educação dos surdos caminhava rumo ao ensino da leitura e da escrita como forma de expressão. Em Portugal, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) utilizava o alfabeto manual apenas como apoio à oralização, conseguindo desmutizar cerca de 12 alunos que possuíam surdez parcial, de modo que a tendência da educação dos surdos naquela época estava voltada para a proposta *Oralista* (LACERDA, 1998).

Geralmente os precursores da educação dos surdos estavam ligados à religião ou à medicina. A ideia de surdez relacionava-se com uma visão clínica e defendia que os surdos eram capazes de falar, e que só poderiam desenvolver-se intelectualmente, linguisticamente e moralmente por meio da reabilitação clínica, defendida desde os primeiros trabalhos com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon e ampliada pelos defensores nos demais países.

Samuel Heinecke (1729-1790), na Alemanha, foi o primeiro defensor do oralismo e o médico Jean-Marie Garpard Stard (1802) foi o primeiro a fazer o treino auditivo com os surdos. Essa abordagem educacional estava voltada para visão clínica, a qual defendia a ideia de que os surdos eram capazes de oralizar, visto que não apresentavam alterações nos órgãos fonoarticulatórios. Nessa abordagem, a língua oral apresentava-se como meio humano para a comunicação e pensamento, entendendo que, somente por meio da oralização, os surdos poderiam se desenvolver.

Porém, insistentemente, alguns estudiosos passaram a desenvolver a língua de sinais – chamada na época de “*Gestualismo*” – como meio de comunicação para as pessoas surdas. A utilização de sinais poderia promover a qualidade de vida e servir para a oralização. A língua de sinais passou a ser vista como método de trabalho com os surdos e poderia promover comunicação como uma língua natural para os surdos:

As línguas de sinais são línguas naturais, que utilizam o canal visuo-manual criadas por comunidades surdas através de gerações. As línguas de sinais possuem todas as características das línguas orais como: polissemia, possibilidades de metáforas, piadas, jogos de linguagem, etc. (GOLDFELD, 2002, p. 13).

A preocupação dos abades com a confissão e a absolvição dos pecados das pessoas surdas fomentou ainda mais o trabalho voltado para comunicação por meios dos sinais, e a primeira escola pública para surdos foi fundada em 1755 pelo francês Charles Michel de L’Epée, na França:

A educação de surdos feita por L’Epée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem (LOPES, 2007, p. 44).

O abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) acreditava na importância do envolvimento dos surdos na formação de uma língua que suprisse as suas necessidades, assim juntou-se com L’Epée no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris, de 1800 até 1820 (JANNUZZI, 2004).

Sacks (1990) diz que L’Epée criou, a partir da:

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos ideias de todos os tipos e até mesmo, ousado dizer, ideias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximados, e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L’Epée (SACKS, 1990, p. 37).

O canal visual e gestual, de acordo com Lacerda (1998), obteve bons resultados e essa tendência pressupunha o aprendizado de uma comunicação por meio de sinais, porém o objetivo de usar sinais seria para desenvolver a oralização e favorecer o aprendizado da língua majoritária. Charles Michel de L’Epée observou

que a comunicação visual era viável para a educação dos surdos e passou, juntamente com as pessoas surdas, a criar os sinais de forma sistematizada.

De acordo com Silva, V. et al. (2006), esse trabalho foi criticado por utilizar a língua de sinais que, para muitos, era desprovida de gramática e impossibilitava os surdos a desenvolver a compreensão de conceitos. Charles L'Épée foi criticado por Pereira, em Portugal, e por Heinicke, na Alemanha, pois os dois defendiam a possibilidade do surdo oralizar e não necessitavam de utilizar os sinais como meio de interação, uma vez que, para eles, a língua oral servia de base para estruturar o pensamento e a língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. Heinicke fundou a primeira instituição para surdos, em Leipzig, na Alemanha, em 1778 e, apesar de usar o alfabeto manual, o seu objetivo era conduzir o surdo à fala (LACERDA, 1998).

Thomas Gallaudet, dos Estados Unidos, viajou até a França a fim de conhecer o trabalho com surdos. Ao retornar para os Estados Unidos, Gallaudet levou consigo um surdo, Laurent Clerc, que desenvolveu a ASL (American Sign Language) ou Língua Americana de Sinais, e fundaram, em 1817, a primeira escola americana para atender surdos.

Posteriormente, seu filho Eduard Gallaudet fundou, em 1864, a primeira Universidade pública para surdos, localizada em Washington, nos Estados Unidos. Em 1878, houve o primeiro Congresso Internacional com objetivo de discutir a educação para pessoas surdas. Nesse congresso os surdos obtiveram algumas conquistas, como o direito de assinar documentos. A partir daí houve uma expansão do trabalho com surdos

Durante a Revolução Industrial, com o avanço tecnológico, surgiu o AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual). A invenção do aparelho auditivo envolveu dois estudiosos: Thomas Edison, em 1886, que inventou o transmissor de carbono e, mais tarde, Alexander Graham Bell, com a invenção do telefone que conseguiu amplificar o som por meios elétricos. Essas duas invenções serviram de base para o surgimento do aparelho auditivo e reforçou ainda mais o modelo clínico de reabilitação auditiva. O uso do aparelho de amplificação sonora e o treino da fala justificavam a ideia de não usar a língua de sinais para se comunicar, pois se pensava que o uso de tal língua atrapalharia o desenvolvimento da criança surda.

No campo educacional, a história caminha em torno das abordagens educacionais e na incessante busca pela melhor opção pedagógica para o

desenvolvimento do aprendizado do surdo. É neste contexto que permeava a concepção clínica sobre a surdez.

## **1.5 A educação de surdos e as abordagens educacionais**

As pessoas surdas possuem um histórico educacional peculiar, baseado em três abordagens educacionais: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo*. Essas propostas surgiram consecutivamente no decorrer da história à medida que os estudos acerca da surdez avançavam e o olhar para com o sujeito surdo também se modificava. Os surdos, enquanto grupo social, passaram a se fortalecer e a exigir uma educação que condiz com as suas particularidades. A trajetória da educação de surdos apresenta-se repleta de desafios marcados pelas relações de poder.

Cada uma das abordagens de trabalho representou a concepção sobre os surdos em seu momento histórico e sofreram influências dos interesses das classes sociais dominantes. De acordo com Goldfeld (1997), pode-se dizer que todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos. Atualmente é possível encontrar traços dessas abordagens na prática do cotidiano escolar. Por isso é necessário conhecer os pressupostos de cada abordagem, conhecendo as vantagens e desvantagens delas.

### **1.5.1 Oralismo**

Para muitos, a história da educação dos surdos possui como marco histórico o Congresso Internacional ocorrido em Milão, na Itália, no ano de 1880 entre os dias 6 a 11 de setembro, para discutir qual método seria mais adequado para a educação dos surdos. Nesse congresso havia, entre as 182 pessoas presentes, representantes de vários países (Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha). Durante congresso, decidiram, por meio de votação, que o método mais adequado seria o *Oralismo*, cujo pressuposto era de que o problema da surdez poderia ser resolvido pelo uso do AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e pela desmutização do indivíduo pela terapia da fala. Sobre esse método, Lorenzini (2004) esclarece:

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em

aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p. 15).

A abordagem *Oralista* partiu do pressuposto de que o surdo, por não ser mudo, era capaz de falar e que, associada à leitura labial, a comunicação aconteceria sem necessidade de usar códigos manuais.

Nessa abordagem são utilizados três elementos: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala. Também era utilizada a prótese individual, que amplificava os sons com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando a ele a comunicação oral (SILVA, 2006).

As tendências sinalizavam para a extinção da língua de sinais e a implantação de uma abordagem voltada para a oralização dentro dos diversos institutos de surdos espalhados pelo mundo; pois, no congresso de Milão, foram apresentados alguns surdos que conseguiam oralizar, de modo que ficou explicitamente sugerida a proibição do uso da língua de sinais.

Observa-se que o Congresso Internacional de Milão refletiu apenas os interesses da classe dominante que, desde o século XVI, estava trabalhando no sentido clínico de restaurar a normalidade das pessoas surdas, considerando a surdez como passível de cura, em meio aos interesses capitalistas do final do século XIX com o surgimento do aparelho auditivo. A decisão de adotar a abordagem *Oralista* causou um impacto na educação dos surdos em todo mundo, pois os estudiosos argumentavam haver superioridade das línguas orais em relação às línguas de sinais.

Sobre a decisão em favor do *Oralismo*, feita no congresso em Milão, Skliar et al. (2001, p. 11) comentou que “impôs a superioridade da língua falada com respeito à língua de sinais, e decretou sem fundamentação científica alguma que a primeira deveria constituir, como se tem dito o único objeto de ensino [...]”. Para Skliar (1999), o *Oralismo* está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez e, por isso, não se enquadra como uma abordagem pedagógica.

Sá (1999) aponta os aspectos negativos deste método:

Considerando que o processo de aprendizagem de uma língua na modalidade oral, por uma criança surda, demora em média 10 anos (ainda que a criança surda comece a ser atendida muito precocemente), numa abordagem eminentemente oralista, certamente seu desenvolvimento

cognitivo será prejudicado por não ter um código linguístico estabelecido no período ótimo de seu desenvolvimento (SÁ, 1999, p. 93).

Vale ressaltar que as terapias orofaciais, estimulação precoce e adaptação como o AASI demandavam tempo e muitos surdos não conseguiam sucesso com tais recursos. Dessa forma, começaram a surgir às primeiras dificuldades de implantar esta abordagem.

De acordo com Sá (1999), os aspectos negativos do *Oralismo* residem na dificuldade que os surdos enfrentavam em se adequarem às exaustivas terapias de linguagem que podiam durar anos de treinos de leitura labial. Assim a maioria das pessoas surdas abandonavam as escolas. Alguns poucos os surdos conseguiram alcançar o sucesso escolar, ao passo que a grande maioria fracassava e se sentia desmotivada para os estudos.

Muitos aspectos negativos foram evidenciados a partir do congresso em Milão. Por exemplo, as escolas viraram centros clínicos de terapias intensivas. Schelp (2008) explica que no *Oralismo* a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que assim pudessem ser oralizados. Esse comportamento, além de impor a superioridade da língua oral, deixava os surdos desmotivados a ir para a escola.

Sobre a abordagem *Oralista*, Capovilla (2000) explica:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

Desse modo a evasão e fracasso escolar ficaram evidentes por um período de mais de 80 anos:

Os sinais haviam conquistado seu espaço na educação dos surdos. O que havia se iniciado no século XVIII, com grandes ganhos para os surdos estava para acabar. Os surdos haviam conseguido um lugar para desenvolver a sua própria identidade, devido ao convívio com os iguais e a um sistema de ensino que lhes havia propiciado a forma real de acesso ao conhecimento, seriam arrancados desta posição pelo o que estava por vir (MOURA et al. 1997, p. 335).

De acordo com Sacks (1998), no congresso de Milão declarou-se que a educação na língua oral era superior à língua de sinais e, dessa forma, aprovou-se uma resolução proibindo o uso de sinais.

A abordagem *Oralista* está ligada a um modelo clínico que pressupõe que é possível minimizar a surdez por meio da oralidade, leitura labial e uso do AASI. Para garantir o sucesso desta abordagem, a criança surda deve ficar exposta à língua oral o mais precocemente possível e não deve ter convívio com outros surdos, além de passar pela intervenção da fonoaudiologia por meio de terapias de fala e treino auditivo.

A educação dos surdos [...] tem, na verdade, o propósito terapêutico de tratar e reduzir os déficits. Em outras palavras, ela assume uma concepção do surdo como paciente com deficiência auditiva, que não ouve, mas que pode fazer leitura orofacial; que não tem acesso natural a modelos acústicos para realizar a articulação vocal, mas que deve recorrer apenas à fala (GOÉS, 1996, p. 46).

O foco dentro das instituições educacionais, nessa abordagem, estava na oralização, visto que se considerava que a oralidade era fundamental para estabelecer relações sociais. Conforme Lane (1993), a escola passou a ser vista como espaço clínico terapêutico.

De acordo com Gesser (2009, p. 64), a sociedade considera a surdez como deficiência, remetendo-se ao discurso da patologia, por isso é vista negativamente pela sociedade. As tentativas de aproximar as pessoas surdas do padrão de “normalidade” trouxeram para alguns surdos traumas, pois eles se viam obrigados a se aproximar do padrão imposto, ou seja, da sociedade majoritária ouvinte.

A comunicação oral geralmente restringe-se a níveis superficiais, e, em casos em que atinge um nível mais profundo, ela parece ser desgastante tanto para os interlocutores surdos como para os ouvintes (BRITO, 1993, p. 88).

De acordo com Skliar (1997), as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas. Os padres necessitavam que as confissões fossem feitas por meio da oralidade, e a utilização da linguagem de sinais poderia dar margens a interpretações errôneas, no momento da confissão.

Sobre esta abordagem no Brasil, Goldfeld (1997) explica:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 1997, p. 31).

A abordagem *Oralista* passou a vigorar em escolas nos Estados Unidos, nos países europeus e no Brasil do período de 1880–1959. De acordo com Sacks (1990, p. 45), “[...] o *Oralismo* e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Soares (1999) esclarece que o *Oralismo* representava os ideais políticos e econômicos nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil, uma vez que, nesse período, evidenciava-se o empenho em combater o analfabetismo, na compreensão de que, para o surdo ser alfabetizado, seria necessário primeiro oralizá-lo.

Do ponto de vista fonoaudiológico, para que uma pessoa com surdez congênita possa aprender a língua oral, é necessário um longo período de terapias intensivas que pode levar anos, conseqüentemente pode ocorrer um atraso na aprendizagem escolar. De modo que apenas uma pequena parcela dos surdos consegue alcançar uma boa oralidade, ao passo que a grande maioria fracassa. Esse fato pode ser decorrente da ideia de que o surdo deve superar as dificuldades da surdez para se tornar como os demais, seguindo o padrão de comunicação estabelecido.

Para Skliar (2001), o *Oralismo* representa o ouvintismo, ou seja, há uma relação de poder entre surdos e ouvintes em que os ouvintes assumem uma posição de superioridade e impõem aos surdos se tornarem semelhantes aos ouvintes. E, ainda segundo Skliar (1997), por causa dessa concepção, o currículo escolar era modificado em prol dos treinos auditivos e das terapias de fala.

Para conseguir fazer parte dessa sociedade e resgatar sua cidadania, as pessoas surdas buscavam estratégias de sobrevivência na sociedade, optando pelo uso da língua de sinais de forma espontânea, pelo contato nas relações humanas.

Em oposição ao *Oralismo* na década de 1960, surgiu a *Comunicação Total*, cuja proposta aceita a língua de sinais como língua e considera que, no aspecto linguístico, a língua de sinais possui o mesmo status da língua oral.

### **1.5.2 Comunicação Total**

Os estudos, em 1960, do linguista Americano Willian Stokoe (1919-2000), professor da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, demonstraram que a língua de sinais possui características semelhantes a qualquer outra língua com os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. Surge, na década de 1960, a



abordagem da *Comunicação Total*, apresentando-se como uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. A oralização não teria prioridade na abordagem da *Comunicação Total*, pois permite o contato com a língua de sinais e utiliza todo e qualquer recurso para a comunicação.

Costa (1994) define a *Comunicação Total* de seguinte forma:

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a *Comunicação Total* é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo (COSTA, 1994, p. 103).

Estudos realizados posteriormente apontaram que, o processo escolar dos surdos melhorou em relação ao *Oralismo*; pois, com a *Comunicação Total*, os surdos passaram a adquirir melhor compreensão e comunicação, mas apresentavam ainda dificuldades em expressar sentimentos e ideias fora do contexto escolar, bem como na produção de linguagem (LACERDA, 1998).

Dentro da abordagem da *Comunicação Total* havia o *Bimodalismo*, ou seja, códigos manuais utilizados como um recurso que faz o uso simultâneo dos códigos manuais e da língua oral. Segundo Ciccone (1990), utilizava-se o *Bimodalismo*, como uma técnica que prevê a organização da língua de sinais baseada na estrutura da língua oral. Observa que, nessa modalidade, a língua oral ainda era considerada como superior e que deveria buscar recursos que tivessem como fim a aprendizado e o domínio principal da língua oral.

Mesmo com o avanço da *Comunicação Total* no que se refere à interação e às relações entre sujeitos, observa-se que ainda havia limitações pedagógicas devido às questões linguísticas, uma vez que, na aquisição da linguagem, a criança surda ainda era privada de ter, como primeira língua, a língua de sinais.

A abordagem da *Comunicação Total* considerava a língua oral de suma importância para a inserção na vida social e para o estabelecimento de relações sociais, porém a abordagem admitiu a dificuldade de aquisição dessa língua pelos surdos. Por isso, propôs o ensino concomitante da língua oral, com treino auditivo, e a leitura labial, bem como o uso da língua de sinais.

A *Comunicação Total* também utilizava todo e qualquer tipo de recursos para se comunicar (mímica, teatro, leitura labial, teatro, escrita). Esta abordagem foi

criticada, também no Brasil, por vários pesquisadores e principalmente pelas pessoas surdas, devido a impossibilidade de utilizar dois sistemas de comunicação simultaneamente.

[...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase, as estruturas são essencialmente diferentes. Imagina-se com frequência, vagamente, que a língua de sinais é inglês ou Francês: não é nada disso; é ela própria. Sinal. Portanto, o “Inglês Sinalizado”, agora favorecido como um compromisso é desnecessário, pois não Precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que não podem ouvir (SACKS, 1990, p. 47).

O modelo bimodal tem sido a principal crítica à *Comunicação Total*, pois os estudiosos argumentam que isso cria um sistema artificial da língua e, agindo assim, tanto o surdo quanto o professor ficam confusos. Concernente aos pontos negativos da *Comunicação Total*, Sá (1999) comenta:

Os pontos negativos da Comunicação Total surgem, quando esta é considerada abordagem educacional ou sistema artificial de linguagem (Português Sinalizado, no nosso caso), ignorando, assim, seu caráter filosófico. Criticam ainda a comunicação total por esta continuar priorizando a língua da maioria [...] (SÁ, 1999, p. 117).

A principal queixa dos profissionais que trabalhavam com a *Comunicação Total* era a técnica do *Bimodalismo* com o uso simultâneo das duas línguas. As dificuldades para utilizar este modelo são apontadas por Góes (1996):

Privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam seu uso e conhecimento, num nível satisfatório, viabilizam ganhos em termos da amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambiguidades quanto às regras de construção destas; abrem espaços para os sinais, mas instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efetivada) das modalidades falada e escrita; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais concede e nega à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngue (GÓES, 1996, p. 56-57).

Os estudiosos acreditavam que ocorria uma desconfiguração da língua de sinais, tornando inviável o seu uso:

A Comunicação Total torna impraticável o uso adequado da Língua de sinais, uma vez que seus itens lexicais, sua morfologia, sintaxe e semântica usam frequentemente expressões faciais e movimentos bucais incompatíveis com a pronúncia das palavras da língua oral. Como não existem na Língua de Sinais certos componentes da estrutura frasal do português (preposição, conjunção, etc.) são criados sinais para expressá-los, denominados de ‘português sinalizado’. A Comunicação Total também

adota a estratégia do uso de sinais, fazendo um ajuste da Língua de Sinais à estrutura da Língua Portuguesa (BRITO, 1993, p. 380).

Contudo, a abordagem da *Comunicação Total* conseguiu romper a princípio com a barreira da comunicação e promover uma melhor compreensão do relacionamento entre surdos e ouvintes, principalmente no contexto familiar, ao privilegiarem a comunicação, as relações, a oralidade e os gestos. Essa abordagem representou um avanço na educação dos surdos em relação ao *Oralismo*.

Para Lacerda (1998), a única vantagem da *Comunicação Total* foi trazer de volta aos surdos a possibilidade de se comunicarem por meio da língua de sinais, o que o *Oralismo* lhes havia tirado.

Na visão de Skliar (1997), há a necessidade de reconhecer a língua de sinais como meio de expressão, porém dentro de uma proposta bilíngue:

O reconhecimento final dos surdos e de sua comunidade linguística só pode assegurar-se a partir do reconhecimento das Línguas de Sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. O fato de que uma criança surda utilize a Língua de Sinais como meio de instrução não significa que perca a capacidade de adquirir uma segunda, mas que a introdução desta segunda língua seja através da língua natural da criança. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar as suas capacidades linguístico comunicativas desenvolver sua identidade cultural e aprender (SKLIAR, 1997, p. 143).

De acordo com Ciccone (1990), muitas crianças surdas, que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos, conseguiram aprender a língua; mas, com relação aos aspectos cognitivo, social e emocional, não foram bem sucedidas. Por isso, as tendências educacionais direcionaram para outra abordagem.

O avanço dos estudos linguísticos, no século XX, sobre a língua de sinais contribuiu para que esta fosse respeitada como língua que possui características estruturais e linguísticas como as demais línguas orais. Os estudos desmitificaram a ideia de que a língua de sinais correspondia a mímicas ou pantomima, e isso colaborou também para o surgimento de uma nova abordagem educacional, ou seja, o Bilinguismo na educação de surdos.

### 1.5.3 Bilinguismo

A educação bilíngue é uma proposta de ensino em que a língua de sinais é ensinada como primeira língua (L1) e a língua oral como segunda língua (L2), porém o aprendizado da língua oral ocorre na modalidade escrita:

A abordagem educacional com o Bilinguismo para surdos é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: A Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2) (SÁ, 1999, p. 135).

O *Bilinguismo*, ao contrário do *Oralismo* e da *Comunicação Total*, vê a língua de sinais como um meio de comunicação que possui o status de língua e que, por isso mesmo, é importante ser aprendida no período da aquisição da linguagem da criança surda.

O *Bilinguismo* considera o canal visuo-gestual de suma importância para a aquisição de linguagem pelo surdo e estabelece que “cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra” (LACERDA, 1998, p. 73).

Para a autora, tanto a língua de sinais como a língua oral não devem se sobrepor. A aprendizagem da língua de sinais “deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, de preferência por uma pessoa surda, e a língua falada deve ser ensinada por outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo” (LACERDA, 1998, p. 73).

A abordagem bilíngue vê a língua de sinais como um direito linguístico. Assim, a educação bilíngue propõe a língua de sinais no trabalho educacional como fundamental para a aquisição da linguagem pela pessoa surda (GOLDFELD, 1997).

Dessa forma, muitos acreditam que os surdos vivem em um contexto bicultural onde se manifestam culturalmente por meio da língua de sinais e, por isso, conseguem estabelecer relações mais efetivas com o meio e com os outros.

Para Quadros (1997, p. 28), a abordagem bilíngue deveria abranger o processo de aprendizado da língua de sinais como L1, no contexto informal; e o aprendizado da língua oral, na modalidade escrita, como L2, no contexto formal de ensino. No ambiente escolar, Salles (2004, p. 21) esclarece que a língua de sinais deveria sempre ser contemplada como língua por excelência de instrução em

qualquer disciplina, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue.

Ainda de acordo com Quadros (1997), a educação bilíngue no contexto formal considera que a criança já desenvolveu a língua de sinais no contexto familiar com apoio dos pais, e a escola também já se preparou para receber essa criança com professores e funcionários bilíngues. De modo que, na escola, a língua de sinais seria utilizada como língua de instrução. No entanto, essa não é a realidade brasileira, pois as crianças surdas, em sua maioria, têm seu primeiro contato com a língua de sinais na escola e isso caracteriza como um dos desafios desta proposta.

As mudanças nas abordagens sobre a educação para surdos ocorreram devido às mudanças nas concepções acerca da surdez. No Brasil a educação dos surdos vivenciou todas essas abordagens de trabalho estabelecido dentro do contexto de relações de poder.

## **1.6 Educação de surdos no contexto brasileiro**

No Brasil, a história da educação dos surdos teve início no século XIX, em 1855, com a vinda, para o Rio de Janeiro, do professor surdo francês chamado Eduard Huet a convite de Dom Pedro II. Há controvérsias quanto ao seu verdadeiro nome, visto que os documentos do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), até os anos de 1940, mostravam assinatura de Hernest Huet ou E. D. Huet. Mais tarde descobriu-se que o verdadeiro nome era Eduard Huet. Ele atuava como professor no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Seu primeiro contato com o Brasil foi por meio de relatório que ele enviou para Dom Pedro II mostrando interesse em fundar um instituto de surdos no Brasil. O Brasil estava no contexto de pós-independência, já havia escolas de instrução primária que tinham como objetivo ensinar os homens livres e pobres (GOLDFELD, 1997).

Em uma reunião com D. Pedro II, Eduard Huet expôs a necessidade de criar uma escola para surdos no Brasil, assim como em outros países. A escola foi criada e funcionava no interior do colégio de M. De Vassimon; mas, devido às dificuldades com a falta de recursos e espaço físico, tornou-se inviável mantê-la.

E. Huet já havia pedido à Câmara de Deputados, a autorização para criar um instituto para surdos e, no dia 26 de setembro de 1857, com a promulgação da Lei

n.º 939, foi fundado o INES, no Rio de Janeiro. Inicialmente a ideia era atender surdos de Niterói e outros municípios da província (GOLDFELD, 1997).

Antes de receber esse nome, o Instituto recebeu vários outros nomes, conforme Rocha (2007): Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890-1957) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957-atual).

Em dezembro de 1861, Huet deixou o INES, pelos motivos que estão expressos no documento intitulado memória XXV:

Em meados do ano de 1859, começaram as perturbações não só da economia e da disciplina, mas até da moralidade do estabelecimento: desinteligências, a princípio, e depois, graves conflitos, entre Huet e sua esposa, destruíram todo respeito e força moral, sendo inevitável a anarchia (ROCHA, 2007, p. 34).

Relatos apontam que, logo depois do ocorrido, ele estava no México como diretor de uma instituição para surdos. No Brasil, em 1862, o Dr. Manoel de Magalhães Couto assumiu a direção do INES. A língua de sinais brasileira passou a ser estruturada e expandida por todo Brasil.

De acordo com Moura (1996):

Em 1868, uma inspeção do governo verificou que ele estava servindo apenas de asilo de surdos. O diretor foi demitido e, em seu lugar, foi nomeado o Dr. Tobias Leite. Em 1873, foi aprovado o projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade do ensino profissional e o ensino da “língua articulada” e a leitura sobre os lábios (MOURA, 1996, p. 82).

Crianças de vários estados, cujas famílias tinham influência política e condições econômicas suficientes, mudavam-se para o INES, com a pretensão de desenvolverem Língua Brasileira de Sinais. Conforme Sá (1999), o fato de o INES receber crianças de várias regiões do Brasil contribuiu para que a língua de sinais se espalhasse por todo o país. No final do século XIX, a educação dos surdos tornou-se uma realidade brasileira.

A resolução internacional feita no congresso de Milão em 1880, que proibia o uso dos sinais, também foi adotada no Brasil e, de acordo com Lorenzini (2004), em 1881, o INES adotou o método *Oralista*, que visava a amenizar a deficiência auditiva

pela técnica de oralização. Mas, apesar da proibição, até 1901, a língua de sinais estava em uso no instituto, sendo que nos anos seguintes o instituto caminhou rumo ao *Oralismo*, principalmente depois de 1930, com a inclusão no instituto no Ministério de Educação e Saúde. O método oral continuou na década de 1950 por Ana Rímoli de Faria Doria, diretora do INES (1951-1961).

Porém muitos professores fomentavam a criação de associação de surdos para expandir e divulgar o uso de sinais e, nos anos subsequentes, muitas associações de surdos foram fundadas em todo país no intuito de expandir a língua por meio do contato com seus pares.

Depois da Primeira Guerra Mundial, em meio ao desenvolvimento industrial, mesmo com surgimento do movimento pela “Escola nova” e com a fomentação da ideia da redução das desigualdades sociais tendo como via a educação, não houve evolução com relação à educação de surdos. Pode-se dizer que este movimento acentuou as diferenças e contribuiu para a exclusão, em função da permanência das dificuldades de adaptação na escola regular.

A tendência, no Brasil, era criar escolas especiais para crianças especiais, de modo que, a partir da década 1950, começam a expandir as escolas especiais no cenário brasileiro:

A partir do final dos anos 1960 e de modo mais destacado nos anos 1970 as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais da educação (FERREIRA, 2006, p. 87).

Era dispendioso para o “Estado” manter as crianças de diversas regiões do país no INES, de modo que, com o surgimento das escolas especiais, as famílias de crianças surdas foram orientadas a procurar essas escolas em seus respectivos Estados.

Nos anos 1960, com o regime militarista vigente no Brasil, os segmentos sociais e, conseqüentemente, a escola incorporam um novo cenário brasileiro. A tendência de liberdade, nos diferentes âmbitos da sociedade, cede lugar à tendência tecnicista e, seguindo mais uma vez aos interesses de grupos, a escola passa a ter um caráter de empreendedorismo.

Sobre essa relação de poder, Tiballi e Nepomuceno (2006) esclarecem:

O contexto histórico se revela por meio de sujeitos fundadores e produtores de conjunto de conhecimentos compartilhados que ganham hegemonia no campo, ou seja, por intermédio das preposições que tais sujeitos formulam e das ideias que eles defendem. (TIBALLI; NEPOMUCENO, 2006, p. 15).

Concomitantemente ao regime militar, a educação dos surdos no Brasil estava voltada para a abordagem *da Comunicação Total*. O uso dessa abordagem na modalidade bimodal visava a fazer uso simultâneo das duas línguas (oral-gestual). No Brasil, essa técnica é denominada de “Português Sinalizado”. Ela começou a ser utilizada no final da década de 1970 e foi amplamente utilizada na década de 1980. Nesse período o uso dos sinais fora admitido nas escolas, entretanto com o objetivo de auxiliar na aquisição da língua falada e escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002). Essa abordagem foi criticada também no Brasil, por vários pesquisadores.

[...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra, ou frase por frase, as estruturas são essencialmente diferentes. Imagina-se com frequência, vagamente, que a língua de sinais é inglês ou francês: não é nada disso; é ela própria. Sinal. Portanto, o “Inglês Sinalizado”, agora favorecido como um compromisso é desnecessário, pois não precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que não podem ouvir (SACKS, 1990, p. 47).

Essa influência esteve presente no cenário brasileiro até o final dos anos 1970. Após esse período, os pensamentos em contraposição começaram a reconfigurar o papel da escola, tendo como objetivo o rompimento com a visão de escola como redentora e, ao mesmo tempo, rompendo com a ideia da escola como instrumento ideológico do Estado. Os estudos e pesquisas retomam a questão da metodologia e planejamento escolar.

O pensamento educacional passa a centrar-se na formação de cidadãos críticos, buscando mudanças, considerando-se todas as transformações emergentes. Surgem também às preocupações com a diversidade no interior da escola, e o discurso da inclusão no Brasil passa a incorporar o pensamento educacional e, ao mesmo tempo, a escola nesse contexto continua a reproduzir as relações de dominação, ou seja, a ideologia da classe dominante. A escola configura-se também como a reprodutora da violência, presente nas desigualdades educativas.



O rompimento da ideologia da exclusão lança um grande desafio: garantir o acesso na sociedade. Porém, a inclusão delibera ações que demandam tempo, pois é um processo que exige preparação e, para a educação de surdos, o grande desafio hoje é respeitar as duas línguas sem priorizar uma ou outra.

Sobre a educação de surdos, a tendência no Brasil, na década de 1980, sinalizava para a educação voltada para o *Bilinguismo*, já adotada em alguns países europeus e nos Estados Unidos, que propõe o uso da língua de sinais como instrução. A abordagem *bilíngue* tem sido alvo de estudos, interesses e também de polêmicas. Baseada no pressuposto de que a língua de sinais é uma língua natural, nativa e materna, aceita também, a condição de biculturalismo desses sujeitos.

No Brasil, somente na década de 1990, os estudos sobre a língua de sinais passou a ter mais sistematização. Os estudiosos defendiam a ideia de que a língua de sinais deveria ser aprendida por crianças no período da aquisição da linguagem. Tal ideia passou a ser difundida e fomentou estudos sobre propostas pedagógicas e políticas públicas para a educação de surdos.

Sobre o avanço na educação de pessoas com surdez e a chegada da abordagem bilíngue, Skliar (1998) se expressa:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p. 1).

Atualmente, a abordagem bilíngue permeia o discurso internacional e, ao mesmo tempo, também influencia o pensamento educacional brasileiro e esse discurso direciona-se para três vertentes de pensamento: política, cultural e linguística. A próxima etapa desta pesquisa é discorrer sobre cada vertente presente no discurso educacional sobre educação de surdos no Brasil.

## **CAPÍTULO 2**

### **A VERTENTE POLÍTICA DO DISCURSO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

No Brasil, depois de uma longa trajetória de exclusão, os surdos começam a levantar a bandeira dos movimentos e lutas em favor dos seus direitos e, na década de 1960, iniciaram-se os movimentos em prol da integração na tentativa de assegurar seus direitos à educação em escolas regulares. Honneth (2003, p. 207) explica que, nas sociedades contemporâneas, “[...] as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida”.

A política de movimentos em busca dos interesses das pessoas surdas aumentou como forma de resistência à postura de imposição adotada pelos ouvintes quanto à tomada de decisões sobre a educação de surdos, de tal forma que os surdos passaram a se reunirem em espaços culturais, tais como associações para trocas de informações, e dessa forma, passaram a reivindicar seus direitos. No Brasil, as primeiras associações surgiram na década de 1950. Sobre a importância da associação de surdos, Strobel (2009) explica:

A Associação de Surdos representa importante espaço de encontro entre os sujeitos surdos da comunidade surda. Importantes movimentos em prol a causa de surdos se originaram e ainda se resultam das reuniões e assembleias nas associações de surdos que ocorrem por todo o Brasil (STROBEL, 2009, p. 43).

Até na década de 1960, no Brasil, as pessoas com deficiências eram educadas no regime de segregação em escolas separadas e a prática pedagógica tinha o caráter de assistencialismo. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, a qual propõe que as pessoas com deficiência fossem enquadradas no sistema geral da educação, surge a possibilidade de acesso à escolarização desses sujeitos.

Para as pessoas surdas, a integração ocorreu pela inserção em salas especiais, porém tinha como pré-requisito que a pessoa surda deveria ter o domínio básico da língua oficial na modalidade oral e escrita. De acordo com Skliar (2000),

essas implicações pedagógicas estavam ligadas ao modelo clínico-terapêutico ainda prevalecente na época.

No início dos anos 1980, no Brasil, foi possível identificar profundas mudanças na educação dos surdos, baseadas no reconhecimento e na valorização das pessoas com deficiências como cidadãos com direitos garantidos, sobretudo os direitos legais. A Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê o atendimento de pessoas “portadoras de necessidades especiais”<sup>6</sup>, no Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

As lutas sociais por parte das pessoas surdas aumentaram e essas pessoas passaram a reivindicar a criação de leis e políticas públicas para garantir os seus direitos. Embora o registro documental e as leis não assegurem os direitos, podem auxiliar a luta em prol das mudanças necessárias para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

A questão da educação de surdos ainda é polêmica, porque a política educacional inclusiva vigente pressupõe que todos os alunos devem ser escolarizados no ensino regular e, como vimos, há discordância a respeito da possibilidade de se efetivar tal política no atual cenário da educação brasileira. O discurso atual para a educação de surdos no Brasil tem buscado respaldo nas leis e nos documentos internacionais.

## **2.1 A vertente política: análise dos documentos internacionais**

Nos 25 trabalhos sobre educação de surdos voltados para o processo pedagógico, observamos que as leis e documentos mais citados foram: Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal Brasileira de 1988, LDB (Lei de Diretrizes e Bases) n.º 9394/96, Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000, Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005.

Os documentos internacionais, presentes nas pesquisas e que configuram o discurso internacional, influenciando o pensamento no Brasil, foram: “*Declaração*

---

<sup>6</sup> O termo “portador de necessidade especiais” não é mais utilizado no contexto educacional, o termo atualmente aceito é: “pessoas com deficiências”.

*Mundial sobre Educação para Todos*”, documento redigido a partir do congresso em Jomtien, em 1990; e a “*Declaração de Salamanca*”, oriunda do congresso em Salamanca na Espanha em 1994.

### **2.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

Mais de 150 governos adotaram a “*Declaração Mundial de Educação para todos*”, documentada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 e organizada pela UNESCO que ocorreu em Jomtien, na Tailândia.

O texto da “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” faz alusão aos direitos humanos de 1948 e relata que, apesar dos esforços de diversos países para assegurar o direito à educação, ainda persiste a realidade em que milhões de adultos e crianças ainda são excluídos do ambiente educacional. Aborda também sobre os desafios da decadência econômica e social que envolve os países, desde as guerras e outros tipos de violências, entre diversos problemas que atrapalham os esforços de satisfazer as necessidades básicas de aprendizado.

Este documento enfatiza que, apesar do crescimento econômico nos anos de 1980, em diversos países ainda persiste a pobreza, que priva muitos da escolarização e dificulta a expansão educacional, com grande expectativa para o novo século que estava a diante, declarando:

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão [...] (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Os objetivos expressos na declaração envolvem, de acordo com o Art. 1º, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas que podem suprir essas necessidades.

Embora de um país para outro as necessidades mudem, elas compreendem basicamente aquilo que é relevante para o sujeito explorar as suas potencialidades. A declaração destaca como importantes para satisfazer as carências referentes aos conteúdos básicos da aprendizagem: a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes.

Para isso, é necessário respeitar as “diferenças” e possibilitar o desenvolvimento da herança cultural, linguística e espiritual; defender a causa da justiça social; defender o meio ambiente; ser tolerante com os sistemas políticos e religiosos que difiram dos demais; e assegurar os direitos humanos. Outro objetivo refere-se à valorização da cultura e dos valores morais comuns.

No 2º artigo, discorre-se sobre a expansão do enfoque, exposto nos artigos 3º ao 7º da Declaração (1990, p. 4-5), a qual compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças (ibid, 1990, p. 4-5).

Sobre o art. 3º, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, o documento esclarece a importância de melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades educativas. Sobre a educação de pessoas com deficiência, o documento ressalta:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ibid, 1990, p. 4).

Sobre o art. 4º, “concentrar a atenção na aprendizagem”, o documento especifica que não se deve concentrar em número de matrículas, mas em resultados efetivos de aprendizado e, por isso, deve-se investir em abordagens que possibilitem aos educandos expansão de suas potencialidades.

O art. 5º ressalta sobre a importância de se ampliar os meios e o raio de ação da educação básica destacando que:

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos (ibid, 1990, p. 5).

Os cuidados básicos da educação devem ser assegurados desde a infância e a escola torna-se o principal meio de educação básica depois da família. Por isso, para aquelas crianças em que o acesso à educação formal é limitado, os programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer essa necessidade.

No art. 6º, o documento diz sobre a necessidade de se propiciar um ambiente adequado de aprendizado, sendo indispensável, portanto, que a sociedade garanta a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos, apoio físico e emocional, essenciais para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.

O art. 7º esclarece sobre o fortalecimento de alianças. Apesar das autoridades terem responsabilidades primárias na educação para todos, é essencial que os órgãos administrativos e sociais, incluindo a família, possam colaborar para o desenvolvimento das ações para a acessibilidade de todos à educação.

A política é destacada no art. 8º, que esclarece sobre como desenvolver uma política contextualizada de apoio respaldada em medidas fiscais, pois a educação depende do compromisso político.

Sobre mobilizar os recursos, o art. 9º fala da importância de:

Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos (ibid, 1990, p. 6).

No art. 10º desse documento, o último requisito fala sobre fortalecer a solidariedade internacional. Para isso todas as nações devem se unir em resolver conflitos e disputas, pois é em ambientes pacíficos que todos poderão se beneficiar

das propostas desse documento. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, pois visa a estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas a educação básica para uma vida digna, com vistas a uma sociedade mais igualitária.

### 2.1.2 Declaração de Salamanca

Outro documento internacional presente nos trabalhos pesquisados foi a “*Declaração de Salamanca*”, oriundo da Conferência Mundial sobre educação especial realizado pela UNESCO<sup>7</sup> em Salamanca, na Espanha, nos dias 7 a 10 de Junho de 1994:

Reuniram-se em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de organismos especializados, além de outras organizações governamentais, organizações não-governamentais e entidades patrocinadoras. A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma Linha de Ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A “*Declaração de Salamanca*” inicia fazendo referência ao documento da “*Declaração Mundial de Educação para Todos*” e caracteriza os princípios de uma educação especial centrada no aluno. Em seguida apresenta propostas e orientações para ações de âmbito internacional.

Esse documento tem influenciado de forma significativa as políticas educacionais brasileiras pelo fato de ampliar o conceito de educação e a compreensão do que é atender pessoas com deficiência. Segundo o documento,

---

<sup>7</sup> UNESCO é o acrônimo de “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Trata-se de um organismo da ONU que foi fundado em 1945 e cuja sede social se encontra em Paris (França).

dentro da proposta de inclusão, as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino com uso de recursos e parcerias. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com deficiência deveriam receber qualquer apoio extra que pudessem precisar, para se lhes assegurar uma educação efetiva. Porém, a “*Declaração de Salamanca*” reconhece que os alunos surdos, devido às suas especificidades, podem ser atendidos em salas especiais e ou escolas especiais.

Em função do fomento ao respeito às “diferenças”, esse documento trouxe mais reflexões sobre o que é a “Educação Especial”. Considerando a trajetória educacional das pessoas com deficiência, o documento passou a ser um marco histórico do movimento em prol da inclusão, visto que a inclusão está fundamentada no princípio da igualdade de direitos e respeito às “diferenças”, garantindo o acesso e assegurando a permanência.

As recomendações e propostas da “*Declaração de Salamanca*” são baseadas nos seguintes princípios: independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos.

Com esses princípios, a escola declara-se inclusiva e tem a responsabilidade de orientar atividades, pautadas no projeto pedagógico, que possam ser desenvolvidas em longo prazo no que tange ao ensino, o conteúdo e as avaliações do processo ensino e aprendizagem.

Para isso, a “*Declaração de Salamanca*” prevê a preparação docente:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

A partir desses dois documentos internacionais, entendemos que, no Brasil, o discurso internacional para inclusão ocorre de forma política. E, como esses dois documentos estão respaldados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, contribuíram para as demais leis e políticas públicas que permeiam o discurso educacional brasileiro.



O objetivo proposto nos documentos é garantir um sistema de ensino com adaptações que atenda às necessidades de cada aluno sem desigualdades educativas. Nesse sentido, a escola tem uma participação significativa em estabelecer qualidade cognitiva de aprendizagem.

Para isso, os educadores com boa formação, atualizados e motivados constituem o elemento básico de uma educação de qualidade. São de grande relevância para o professor os cursos extracurriculares para aprimorar seus conhecimentos e adaptá-los de acordo com a necessidade de cada aluno.

No Brasil, um dos principais desafios para cumprir com o estabelecido nos documentos internacionais, está em superar a crise da escolarização, principalmente no que se refere à estrutura escolar: salas de aulas com um número excessivo de alunos, dificuldades em efetivar a formação de professores, falta de recursos pedagógicos e, sobretudo, uma imensa desvalorização da carreira docente.

Ainda carece, no Brasil, fomentar mais programas e projetos de intercâmbios com outros países para trocas de experiências. Considera-se que, para a efetivação da inclusão, não basta a garantia por meio da legislação e políticas públicas; são necessárias mudanças profundas em todo sistema de ensino, pois ainda nos deparamos frequentemente com a resistência por parte dos professores e das direções, manifestadas por meio de questionamentos em que o próprio professor exclui-se do processo de inclusão e considera-se incapaz de lidar com a situação, reafirmando um discurso carregado de estigmas e preconceitos.

Ainda encontramos a dificuldade do ponto de vista econômico, o alto custo para providenciar recursos de adaptações e a má administração das verbas públicas destinadas ao sistema de ensino. Além dos documentos internacionais, existem as leis e políticas públicas brasileiras que influenciam a vertente política do discurso no Brasil.

## **2.2 Análise da legislação e políticas públicas brasileiras**

No Brasil, a criação de leis e políticas públicas para a inclusão foi intensificada a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, que garantiu o acesso das pessoas com deficiência, priorizando o atendimento especializado:

Art. 205 - Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227, § 1º, II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal Brasileira destaca que a educação é dever do Estado e da família. Cabe ressaltar que o Brasil ainda carece de programas de apoio às famílias de pessoas com deficiência, sobretudo às famílias de pessoas surdas que necessitam conhecer a língua de sinais para desenvolver a comunicação. Desta forma, as famílias deveriam ser orientadas à estimulação precoce das crianças surdas.

As pessoas surdas possuem especificidades comunicativas e o atendimento fica garantido por meio das adaptações na comunicação, além das técnicas, métodos e currículo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n.º 93.94 de 20 de dezembro de 1996:

Art.58 – Educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Art.59 – Adaptações de currículos, métodos e técnicas, recursos didáticos e organizações específicas para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que o artigo 58 faz uma mescla do enfoque clínico e pedagógico quando conceitua a educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

No primeiro parágrafo, quando diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, revela o enfoque clínico do atendimento especializado, ao tratar os educandos com deficiência como “clientela” especial ou doente. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira esteja em vigor desde 1996, as instituições ainda estão longe de atender a essa classe de alunos

como deveriam, pois ainda prevalece a falta de infraestrutura, bem como a falta de profissionais capacitados para essa área.

No que se refere a adaptar o currículo, é preciso compreender, conforme Berticelli (1999, p. 159), que o “currículo é o lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões”. Para Veiga-Neto (1996, p. 24), “falar sobre currículo é falar, ao mesmo tempo, sobre os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação”.

Para Lunardi (1998, p. 56), “Um currículo centralizado na diferença da surdez enquanto uma identificação social como ‘semelhante aos que ouvem’, e numa modalidade de comunicação que privilegia a oralidade, nega aos sujeitos surdos o acesso aos conteúdos curriculares”. O autor avalia como imprescindível levar em consideração a questão do uso da língua de sinais na educação de surdos, bem como a presença de professores surdos na educação daqueles que apresentam surdez.

Para promover a ideia de inclusão em todos os ambientes da sociedade, foi sancionada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece quais medidas devem ser tomadas para que os acessos urbanos sejam garantidos a todos, incluindo a derrubada de barreiras físicas ou sensoriais que dificultem a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Para as pessoas surdas, essa Lei define barreira de comunicação em seu Capítulo I, art. 2º, inciso II, alínea b, da seguinte forma:

Barreiras nas comunicações: Qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000, p. 1).

Alguns documentos, embora não tenham sido os mais citados nos trabalhos selecionados, também são importantes para a análise nesse momento da pesquisa como, por exemplo, a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação - PNE, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Diante das mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam, no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nesse documento destaca-se a responsabilidade da escola em assegurar condições para uma educação de qualidade. Porém, para que escola possa desempenhar bem a sua função no atendimento de pessoas com deficiência, há necessidade de materiais e recursos, bem como profissionais qualificados. Conforme já explicitado neste trabalho, no Brasil, ainda é um desafio essa questão de distribuição de recursos públicos.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 estabeleceu 20 metas para o aprimoramento da educação brasileira e para às pessoas com deficiência foi estabelecido como meta:

Meta 4 – educação especializada – universalização para crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com idades entre 4 e 17 anos, tenham acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, principalmente na rede regular de ensino, assegurando assim a participação no sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, escolas, classes ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

A Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) passa a considerar como “modalidades de ensino inclusivo as escolas bilíngues - Libras/Português, as classes bilíngues em escolas polo e as classes inclusivas com AEE no contraturno” às quais, portanto, deixam de ser compreendidas na lógica da “educação especial”. As escolas e classes bilíngues, até então consideradas como espaços de segregação, tornam-se parte do sistema regular de ensino.

Observa que um dos objetivos é permitir o acesso ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). Existe uma real necessidade de aprimorar a formação de professores para esse atendimento específico, visto que essa formação não condiz com a prática e, para isso, o Brasil precisa fazer investimentos expressivos nesse segmento.

Para atender às pessoas surdas, é necessário primeiro vencer a barreira da comunicação e os movimentos sociais das pessoas surdas por muito tempo têm lutado pelo reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação e expressão. Esse reconhecimento ocorreu pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Esses movimentos acreditam que o reconhecimento dessa língua representa para

os surdos o primeiro passo para uma educação de qualidade. “Art.1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1).

As políticas estão entrelaçadas com educação, direitos e culturas. De acordo com Calvet (2007), as políticas linguísticas sempre estão acompanhadas de movimentos políticos, sociais e culturais, relacionando poder e língua.

Ainda segundo Calvet (2007), “as políticas linguísticas no Brasil remontam à década de 1960, mas teve maior visibilidade depois da 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”, elaborada durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, em Barcelona na Espanha, de 6 a 8 de junho de 1996, em que no artigo 16.º reza:

Todo o membro de uma comunidade linguística tem direito a exprimir-se e a ser atendido na sua língua, nas suas relações com os serviços dos poderes públicos ou das divisões administrativas centrais, territoriais, locais e supraterritoriais aos quais pertence o território de que essa língua é própria (UNESCO, 1996, p. 8).

Ainda sobre o processo de escolarização a “*Declaração Universal dos direitos linguísticos*” esclarece no art.24:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (ibid., 1996, p. 9).

Para garantir o atendimento de alunos surdos na língua de sinais o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, garantindo a inclusão dessa língua na grade curricular dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Licenciaturas como forma de preparar os professores para lidar com as diferenças em sala de aula:

Art. 3º - A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos do magistério, em nível médio e superior, e nos curso de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

O decreto em questão objetivou garantir a preparação profissional, sobretudo do campo educacional, para atender alunos surdos, utilizando a língua de sinais como meio de interação no processo pedagógico. Dessa forma, pode-se verificar

que a escola regular está amparada legalmente para receber os alunos surdos em suas classes.

O Decreto 5.626/05 e a Lei 10.436/02 instauram uma política linguística que requer uma série de planejamentos de ações que culminam na educação bilíngue para os surdos. Essas ações envolvem a obrigatoriedade do ensino de Libras para todas as licenciaturas e curso de fonoaudiologia, a garantia de acesso às informações em Libras pela criação dos cursos de formação de professores de Libras, professores de Português como segunda língua para surdos e formação de tradutores e intérpretes de Libras e Português. Desde 2006 as instituições de ensino superior no Brasil inseriram a Libras como disciplina obrigatória em cursos de Licenciatura, Pedagogia, Fonoaudiologia, criaram cursos de graduação em Letras/Libras e pós-graduação na área de educação de surdos.

Vale ressaltar que a aprendizagem da língua de sinais implica apropriação de uma nova língua para os ouvintes e para isso exige desenvolver competências básicas para o seu aprendizado. As disciplinas ofertadas nos cursos de instituições de ensino superior têm se mostrado insuficientes para tal preparação, além da carência de professores capacitados para o ensino dessa língua.

A criação de cursos superiores em licenciatura em Letras/Libras, que prevê formação de professores para o ensino de Libras como L1 (primeira língua) e ensino de Libras L2 (segunda língua), ocorreu somente a partir de 2006, depois do Decreto 5.626/05, de modo que a questão da formação de professor bilíngue tornou-se desafiador para as instituições de ensino superior.

Dessa forma, compreende-se que a política de uma língua faz-se como um ato contínuo, à medida que essa língua produz conhecimentos. De acordo com Guimarães e Orlandi (1996), as políticas linguísticas decorrem da relação entre o sujeito e o Estado, e, à medida que os sujeitos se manifestam, ganham forças que se configuram em ações. As pesquisas na área da educação se apropriaram dos documentos legais o qual configura o discurso da educação bilíngue no Brasil.

### **2.3 A vertente política presente no discurso intelectual brasileiro**

Atualmente, o campo educacional tem direcionado para a problematização da intencionalidade das políticas, principalmente no que tange à política de inclusão,

pois abre espaço para debates com referência às diferenças sociais, culturais e pedagógicas, buscam novos olhares e novas reflexões acerca do assunto. Tanto a “*Declaração Mundial de Educação para Todos*” (1990) quanto a “*Declaração de Salamanca*” (1994) basearam-se na ideia de inclusão e respeito às diferenças.

[...] Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...] (ONU, 1990, p. 2).

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (BRASIL/Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Os objetivos expressos nesses dois documentos envolvem mudanças pautadas nas “diferenças” que possibilitam a inclusão e o desenvolvimento da herança cultural, linguística e social nas escolas regulares.

As pesquisas na área da educação de surdos no Brasil se apropriaram destes documentos para justificar que a essa educação deve ser voltada para as “diferenças”, sobretudo para a diferença linguística. Utilizam os documentos políticos internacionais para justificar a tendência para o bilinguismo como proposta pedagógica para a educação de surdos, conforme se observa no Quadro 2, que mostra algumas das ideias expressas nas teses e nas dissertações analisadas nesta pesquisa:

**Quadro 2 - Demonstrativo da utilização dos documentos internacionais para justificar o *bilinguismo* para a educação dos surdos – 1995 a 2015**

Referência	Citação
Lima, M.S.C. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas/SP: IEL/UNICAMP (Tese de 2004).	O movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para Todos. Esse documento ratificou ao longo de seus argumentos, que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive milhões de crianças, jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino porque portavam necessidades educacionais diferentes da maioria dos estudantes. [...] O princípio de inclusão, conforme idealizado pela Declaração de Salamanca, advoga não só a incorporação de um universo multifacetado de sujeitos, oriundos das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também proclama a necessidade de modificações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos.

<p>SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Florianópolis, - Universidade Federal de Santa Catarina. (Dissertação de 2008)</p>	<p>[...] para se construir uma educação de surdos bilíngue o primeiro passo seria a aceitação e internalização da língua de sinais pelos profissionais e não apenas encapar o bilinguismo mantendo seu conteúdo com práticas contrárias e a definição de uma política de educação de surdos consistente. [...] A Declaração de Salamanca deveria ser o documento chave para constituição de Política de Educação de Surdos de Santa Catarina, apesar de ser citada tem-se feito um caminho inverso quando se trata de inclusão nas escolas regulares [...] Retornando a Declaração de Salamanca que configura uma abordagem que reconhece a heterogeneidade dos processos de ensinar e aprender, a inclusão deve acontecer em consonância com esta diferença, no caso da educação de surdos, estes deveriam ter professores capacitados na língua de sinais e conhecedores do processo de sua aprendizagem podendo ser inseridos em classes específicas dentro das escolas regulares, ou ainda, ter escolas regulares específicas ao ensino de surdos.</p>
<p>MERSELIAN, Kátia Tavares. Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Araongas / Kátia Tavares Meserlian. – Londrina, (Dissertação de 2009)</p>	<p>Esta luta veio ao encontro do movimento de inclusão e tem suas principais características delineadas, especialmente em dois documentos internacionais: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Nesta última, em especial encontram-se os princípios, conceitos e diretrizes que possibilitam a compreensão do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, nesta mesma declaração há uma exceção, pois em seu artigo 19, identificamos a possibilidade de escolarização dos alunos surdos em escola especial ou classe especial. Art. 19: Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos. [...] A possibilidade de manter os alunos surdos estudando em escolas especiais ou em salas especiais foi também uma solicitação apresentada em 1999, pelos próprios surdos que se reuniram no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre (RS).</p>
<p>PICOLI, Fabiana Diniz de Camargo. Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão. Centro Universitário. UNIVATES – Programa de pós – Graduação em ensino de Ciências exatas – (Dissertação de 2009).</p>	<p>Deste modo, ao levar em consideração as questões sobre o Bilinguismo, letramento, LIBRAS e o recente Sign Writing, há a premente necessidade de problematizarmos a educação de surdos/as a partir da ótica da inclusão [...] A recente Declaração de Salamanca deu partida para o processo de inclusão de Portadores de Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares. Tal declaração foi realizada na Espanha na Conferência Mundial sobre Educação Especial, promovida pela UNESCO em 1994 [...] Nesta conferência foi enfatizada a importância das PPNEE (pessoas portadoras de necessidades educativas especiais) participarem das escolas regulares, sob o pressuposto de que todos tinham o direito de aprender juntos, independente das diferenças [...] Nessa ótica, os Estudos Surdos entendem que a Educação Especial é diferente da educação de surdos/as. Assim, a Educação Especial possui uma “natureza excludente”, pois não diferenças existentes entre surdos/as, cegos/as, deficientes mentais, deficientes físicos/as e superdotados/as. Para os Estudos Surdos, a surdez deixa de ser uma deficiência para ser uma experiência visual (STROBEL, 2008), na qual a LIBRAS é ferramenta essencial para o desenvolvimento desta cultura.</p>

Fonte – Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

Ao analisar o discurso político nos trabalhos selecionados nesta pesquisa observou-se que, embora os documentos internacionais tenham em sua essência o



discurso da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, nas pesquisas os referidos documentos aparecem como argumentação de que as pessoas surdas precisam de uma educação condizente com as diferenças linguísticas, conforme observa nestes comentários retirados dos trabalhos analisados:

Retornando a Declaração de Salamanca que configura uma abordagem que reconhece a heterogeneidade dos processos de ensinar e aprender, a inclusão deve acontecer em consonância com esta diferença, no caso da educação de surdos, estes deveriam ter professores capacitados na língua de sinais(...) (SILVA, 2008 p. 71).

Declaração de Salamanca advoga não só a incorporação de um universo multifacetado de sujeitos, oriundos das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também proclama a necessidade de modificações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos (LIMA, 2004 p. 65).

Este discurso está pautado na política de movimento em prol da promoção da educação bilíngue para surdos. No quadro 3, mostram-se algumas dessas ideias expressas nos trabalhos selecionados para esta pesquisa:

**Quadro 3- Argumentos dos pesquisadores sobre a educação de surdos para justificar o *bilinguismo* para a educação dos surdos – 1995 a 2015**

[...] A educação bilíngue para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente a modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total)... O princípio de inclusão, conforme idealizado pela Declaração de Salamanca, advoga não só a incorporação de um universo multifacetado de sujeitos, oriundos das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também proclama a necessidade de modificações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos (LIMA, 2004, p. 37).

Diante da política linguística instaurada legalmente no Brasil, a educação bilíngue precisa ser garantida aos surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, independentemente dos espaços físicos (SILVA, S., 2008, p. 47).

Dessa forma, gostaríamos de destacar que percebemos que o processo de aprendizagem do aluno surdo depende das oportunidades oferecidas pela educação bilíngue desde o início do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, a criança surda deve ter oportunidade de aprender e exercitar sua língua natural desde os seus primeiros anos de vida (PICOLI, 2010, p. 38).

Fonte – Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

Os trabalhos analisadas mostram que o uso da língua de sinais para a educação de surdos como proposta bilíngue está respaldado, pelos documentos internacionais, pela ideia de respeito às “diferenças”. E os autores afirmam que a principal diferença da pessoa surda está no contexto da língua e, por isso, a política

dos movimentos em prol da valorização da língua aparece sob a forma de reivindicação pelo direito de uma escola bilíngue que atenda às necessidades dessas pessoas.

Nessa vertente do pensamento, é possível observar a tendência para a ruptura do modelo de inclusão que está instaurada em nosso país. Embora a proposta da inclusão estabelecida pelas Leis e políticas públicas contemple às “diferenças” e fomenta a ideia de uma educação de qualidade, faz-se necessário repensar no que diz respeito à inclusão real das pessoas com deficiência; pois, na prática, a inclusão promove muitas vezes apenas a socialização e, para as pessoas surdas, essa socialização também não acontece por causa da barreira da comunicação.

Atualmente as pessoas surdas, dentro do modelo de inclusão estabelecido no Brasil, possuem o auxílio do tradutor/intérprete de Libras. Contudo a presença desse profissional não garante uma educação de qualidade pautada nas suas especificidades, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais como língua de instrução e demais estratégias de trabalhos que condizem com as suas diferenças, e tais estratégias pedagógicas devem ser oferecidas pelo próprio professor. Todavia a formação de professores para inclusão das pessoas surdas, estabelecido pelo Decreto 5.626/05, tem se mostrado insuficiente para preparar o professor para ser, de fato, bilíngue e munido de conhecimentos necessários para atender às necessidades dos alunos surdos e, por desconhecimento, o professor exclui-se desse processo, transferindo para o tradutor/ intérprete a responsabilidade pelo aprendizado desses alunos.

Por isso, as pessoas surdas se sentem segregadas e, ao mesmo tempo, excluídas do processo educativo e, mesmo sendo atendidas no modelo de escolarização estabelecido pelos documentos, elas não se sentem contempladas com uma educação de qualidade.

Os dados encontrados nesta pesquisa sinalizam para uma imediata revisão da política de educação no Brasil e reforça o pressuposto de que o modelo de escolarização sustentada nos documentos (Escolas Especiais, AEE - Atendimento Educacional Especializado, Escola integral, entre outros), disponíveis dentro do modelo inclusivo, tem fracassado no que se refere à educação de surdos.

Os trabalhos analisados nesta pesquisa consideram que uma educação bilíngue visa a modificar a escolarização para os surdos, de modo que exige

preparação de professores também bilíngues para atender os alunos surdos em escolas bilíngues.

A ideia de educação bilíngue em escolas bilíngues que permeia o pensamento educacional brasileiro tem influenciado diversas pessoas engajadas na luta em prol do reconhecimento de uma educação que, de fato, possa contemplar às necessidades das pessoas surdas. É por isso que outra vertente de pensamento presente no discurso educacional brasileiro é a vertente cultural que propõe um olhar diferenciado para a surdez a fim de ressignificar a educação.

### CAPÍTULO 3

## A VERTENTE CULTURAL DO DISCURSO INTELECTUAL PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A tendência mundial para uma educação bilíngue, além de ter o respaldo político, possui a influência da vertente cultural, promovida pelo movimento em prol do reconhecimento do surdo como sujeito. Com base epistemológica sob a vertente dos “Estudos Culturais” articulada aos “Estudos Surdos” em educação, a vertente cultural frequentemente combina as abordagens históricas e interpretações culturais da experiência humana. As distintas formas de se ver as pessoas com deficiências foram construídos culturalmente por meio de discursos.

O diferente olhar para com as pessoas surdas está relacionado com a questão da surdez. Conforme Sá (2004), o discurso clínico para a surdez, a ideia de reabilitação e o olhar para o sujeito surdo apenas como se olha para uma orelha a ser curada aos poucos foi substituída.

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os Surdos, enquanto grupo organizado culturalmente, não se define como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição (SÁ, 2004, p. 4).

Ainda refletindo sobre este modelo clínico estabelecido dentro da escola, Dorziat (2004) diz:

[...] desconsiderando as implicações culturais da surdez, originou formas, que estiveram (ainda estão, em alguns casos) presentes também nos ambientes mais próximos dos surdos, como as escolas. [...] Eles eram vistos e tratados como doentes e todos os esforços eram empreendidos no sentido de torná-los sãos (DORZIAT, 2004a, p. 82).

Embora a visão da surdez inicialmente estivesse ligada ao modelo clínico, as questões culturais nunca estiveram desvincilhadas de suas concepções. Segundo Lopes (2007 p. 7-8), “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente”.

Discutir a concepção cultural da surdez remete-nos a Foucault, que considera que o mundo é construído discursivamente e constituído do contexto histórico, social e político. Ao mesmo tempo, Foucault (2013) afirma que os discursos devem ser percebidos enquanto práticas descontínuas que se cruzam e, em outros momentos, se ignoram ou se excluem.

Nas diversas obras do francês Michel Foucault é possível encontrar o termo “experiência” em várias expressões: a experiência do próprio corpo, a experiência da loucura, a experiência imaginária, a experiência vivida, a experiência patológica e demais experiências. Embora a surdez não tenha sido estudada por esse filósofo, seus estudos contribuem para compreender as diversas experiências carregadas de subjetividades vividas pelas pessoas surdas no decorrer da história. Conforme discutido no primeiro capítulo desta tese, as pessoas surdas sempre estiveram em uma relação de poder para com as pessoas ouvintes.

Sobre o poder, Foucault (1995, p. 243) diz que ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos. Por isso, pode-se dizer que existem múltiplas relações de poder e que estas estão em diversos contextos e o olhar sobre as “diferenças” sempre esteve pautada nessa relação de poder.

De acordo com Veiga-Neto (2000), os Estudos Culturais já estabeleceram sólidos avanços na compreensão dos novos jogos de poder. As “diferenças” podem ser entendidas do ponto de vista discursivo como consequência da trajetória histórica e, conforme já explanado nesta pesquisa, as pessoas surdas possuem um histórico de exclusão, sobretudo referente à questão linguística e à imposição de abordagens educacionais que se mostraram ao longo da história que satisfaziam apenas aos interesses de classes.

Esse poder é denominado de “*ouvintismo*” por Skliar (2015):

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2015, p. 15).

De acordo com Thoma (2002, p. 31), “No campo dos “Estudos Culturais”, têm sido realizados vários estudos sobre as formas utilizadas pelos artefatos culturais

para moldar os sujeitos”. Dessa forma, entender o sujeito surdo e a relação de poder a ele estendido deve ser compreendida também como mudanças nas concepções.

O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (SKLIAR, 2015, p. 7).

A educação de surdos no decorrer da história passou por diversas abordagens de trabalho e Skliar (2015) entende que essas mudanças estejam diretamente relacionadas ao aprofundamento teórico sobre as concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez (SKLIAR, 2015).

Foi possível observar práticas que reprimiam os surdos em busca da tentativa de torná-los não surdos com o intuito de normalizá-los por meio de adaptações, principalmente por meio do AASI (aparelho de amplificação sonora individual) e medicalização. A ideologia dominante criou uma obsessão pela cura da surdez. Na concepção moderna da surdez os métodos de educação utilizados eram em prol da oralização, conforme especificado por Perlin e Strobel:

Método oral puro: Este método foi o mais praticado. Consistia em articular corretamente cada som. Usava-se a repetição até conseguir o efeito desejado e uma estratégia era o uso do tato, ou seja, o uso das mãos sobre o local de articulação do som no aparelho fonador.

Método Polack: uma técnica praticada de modo a utilizar todos os recursos dando ênfase a audição. Ele se fundamenta na ideia de que o melhor modo de aprender a fala é aprender pela audição. Daí porque expõe o surdo a linguagem auditiva intensivamente.

Método Sanders: que se concentra na prática de explorar restos auditivos no surdo e une a ênfase na audição com pistas visuais, isto é dá informações auditivas e visuais.

Método Guberina: este método transmite o som da fala diretamente para o corpo do surdo. Tem como principal objetivo o ensino da fala.

Método Vibra-som: Um método que segue o método guberina, mas enfatiza a transmissão do som, aprendizagem pelo contato com o som.

Método Perdocini: trabalha com frequências elevadas de som para que a criança apresente resultados rítmicos na fala (PERLIN; STROBEL, 2009, p. 14).

A surdez pensada do ponto de vista cultural é estabelecida pelo jogo da linguagem e dentro da perspectiva dos “Estudos Culturais” em que o objeto não pode ser compreendido fora de contextos e sem estabelecer a relação entre a sociedade e o comportamento humano.

De acordo com Oliveira (2014, p. 65), “conceber a deficiência pressupõe uma mudança ou um deslocamento na maneira de olhar e significar esses sujeitos, sendo assim, para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora”.

Se atualmente existe um pensamento voltado para a educação de surdos no Brasil, este é resultado de uma trajetória de caminhos percorridos em prol de abordagens pedagógicas que condizem com as peculiaridades dessas pessoas.

A educação atual vive o discurso da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula; porém, na prática, o desafio ocorre quando se exige da escola atenção quanto às mudanças de concepções educacionais e as ações necessárias para a reorganização da escola.

Na teoria cultural, o surdo apresenta-se como um ser diferente que luta pelos direitos. Nessa perspectiva, os surdos acreditam que possuem uma cultura própria e acreditam também que, por meio dessa cultura, eles são capazes de criar identidades. Os surdos passam a serem vistos como sujeitos que possuem experiências visuais e diferenças culturais, e a língua de sinais passa a ser vista como uma manifestação da diferença linguística (STROBEL, 2009, p. 32).

Neste contexto é necessário compreender o que se entende por “diferenças” e “diversidade”. Utilizando do conceito de Bhabha (2005), a “diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré dados”. Por isso a diferença e a diversidade apresentam-se como distintas.

[...] a diversidade é distinta da diferença devido à sua norma transparente, construída e administrada pela sociedade, que “hospeda”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000 *apud* BHABA, 2000, p. 169).

Desse modo a inclusão dos surdos na prática atual, embora incentiva considerar a diversidade pela presença da língua de sinais em sala de aula, ainda exige dos surdos viver experiências como se eles fossem ouvintes.

Baseada na teoria cultural, os surdos começam a se agruparem em prol de seus direitos por uma escola que respeite as suas diferenças, uma escola que entende que o surdo apreende o mundo pelas experiências visuais.

A existência de adaptações no ensino para atender as pessoas surdas justifica a existência da vertente cultural baseada no pressuposto de trabalhar pedagogicamente com as diferenças.

Nos 25 trabalhos analisados nesta pesquisa, os dois autores mais citados se enquadram na vertente cultural: Lacerda (1998) e Skliar (1998), ambos analisam criticamente o contexto histórico e cultural em que os surdos estão inseridos.

A relação da sociedade com as “diferenças” sofreu mudanças ao longo da história e, atualmente, o discurso da inclusão, especialmente no campo educacional, tem causado grandes questionamentos.

Na proposta de educação para surdos, a questão cultural torna-se marcante, visto que os surdos carregam uma trajetória de lutas para provar a sua capacidade enquanto sujeito que se apresenta como “diferente” devido ao aspecto linguístico:

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere auto representações políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos, profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade (PADDEN; HUMPHRIES 1988 p. 44).

A história da educação de surdos está embasada em abordagens carregadas de marcas muitas vezes traumatizantes para os surdos, principalmente a abordagem *Oralista* que se iniciou com a ideia de “normalização” ao proibir os surdos de utilizar outra comunicação que não fosse pela oralidade. Esse modelo provocou prejuízo no desenvolvimento dos surdos, uma vez que a maioria dos surdos não apresentava progresso no desenvolvimento linguístico, cognitivo ou afetivo por meio desse método e, dessa forma, inicia-se uma trajetória carregada de discussões no campo cultural.

### **3.1 O discurso intelectual na vertente cultural**

A autora Cristina Broglia Lacerda foi citada 32 vezes em 14 dos 25 trabalhos selecionados sob a categoria “Educação de Surdos” configura como influenciadora do discurso intelectual no Brasil na vertente cultural pelo número de citações nos trabalhos selecionados para esta pesquisa. Nos trabalhos investigados os pesquisadores utilizaram a autora como referência, a fim de buscar a história da educação dos surdos no decorrer dos séculos para compreender o contexto de lutas



e conquistas. A autora analisa a trajetória da educação dos surdos desde a Antiguidade:

Nesse sentido, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade (LACERDA, 1998, p. 68).

Lacerda (1998) afirma que, somente a partir do século XVI, a educação de surdos passou a ser alvo de estudos. Dava-se muita ênfase à fala e à escrita, sendo que, nesse período, passou-se a utilizar os alfabetos manuais, visto que era escasso o número de professores para trabalhar com surdos. Somente os filhos de famílias nobres podiam ter acesso à educação.

Surgem então as divergências de educação de surdos – “*Oralismo X Gestualismo*,” – sendo que, o primeiro pensava na reabilitação dos surdos por meio da oralidade e o segundo acreditava na comunicação visual-motora. Sobre essas duas vertentes comenta a autora:

Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais (LACERDA, 1998, p. 69).

O congresso em Milão, ocorrido em 1880, foi um marco na história da educação de surdos, visto que foi decretado e assinado um documento em que se bania a língua de sinais nos trabalhos relacionados à educação de surdos. Assim, o *Oralismo* passou a vigorar com a prática pedagógica no mundo todo.

O *Oralismo* já havia conquistado espaço e sobre esse congresso a autora destaca que:

Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina (LACERDA, 1998, p. 71).

Porém, mais tarde os insucessos dessa abordagem passaram a ser evidenciados pela dificuldade que os surdos encontravam em desenvolver a língua na modalidade oral.

De acordo com Lacerda (1998), o modelo bilíngue na educação dos surdos contrapõe-se ao modelo *Oralista*, porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à *Comunicação Total*, porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. O objetivo do bilinguismo na educação dos surdos é promover o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança surda da mesma forma que as crianças ouvintes. A autora relata que as experiências com o bilinguismo em diversos países, inclusive no Brasil, ainda são incipientes.

Observamos que, no decorrer da história, o Brasil progressivamente vem redefinindo a surdez, apontando-a como diferença e não deficiência, aceitando a ideia da diferença cultural expressada por meio da língua de sinais. A autora Lacerda defende o bilinguismo como sendo resultado do processo histórico-cultural dos movimentos surdos e para justificar ideia da proposta bilíngue, os trabalhos analisados nas pesquisas utilizaram os argumentos de Lacerda conforme o quadro 4:

**Quadro 4- Demonstrativo de citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando autora Lacerda para justificar o *bilinguismo* como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Referência	Citação
PEDROSO. C. C. A. O aluno surdo no ensino médio da escola Pública: O professor fluente em Libras atuando como intérprete. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Campus Araraquara. Programa de pós – graduação em Educação Escolar.(Tese de 2006)	Para Lacerda (1998), apesar da proibição, os sinais estiveram presentes nas instituições de ensino viabilizando a comunicação entre os surdos e entre eles e os ouvintes. [...] Lacerda (1998) apresenta os limites da comunicação total em relação à sua ineficácia na promoção da melhoria da leitura e escrita do surdo e da sua comunicação com os ouvintes. Destaca que o único favorecimento que essa abordagem propiciou de fato ao surdo foi seu contato com os sinais, proibidos pelo oralismo. Esse contato possibilitou ao surdo aprender a língua de sinais com outros surdos e, conseqüentemente, difundiu-la nos contextos externos da escola. [...] A consciência acerca da descontinuidade entre a fala e os sinais e os resultados insatisfatórios da comunicação total fizeram surgir outra abordagem, o bilinguismo. [...] Cabe destacar que a educação bilíngue é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar algumas das condições necessárias à aprendizagem do surdo e assim garantir o acesso a uma educação de qualidade.
CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Cultura Surda: Possível sobrevivência no campo da inclusão em escola regular?	Lacerda (1998) exemplifica o modelo bilíngue na educação de surdos: O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da

<p>Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências e Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Dissertação de 2008</p>	<p>pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.</p>
<p>MERSELIAN, Kátia Tavares. Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas / Kátia Tavares Merselian. – Londrina, (Dissertação de 2009.).</p>	<p>Como assinala Lacerda (1998), as filosofias da Educação de Surdos Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo existem simultaneamente, com defensores em vários países, cada uma com seus prós e contras, abrindo novos caminhos para a Educação, com o intuito de fazer com que os surdos se sintam cidadãos em nossa sociedade [...] percebemos a importância de os educadores que atuam diretamente com os surdos e, até mesmo os que ainda não tiveram esta experiência conhecerem o processo histórico de atendimento educacional oferecido às pessoas surdas para que possam construir práticas pedagógicas [...] percebemos que o processo de aprendizagem do aluno surdo depende das oportunidades oferecidas pela educação bilíngue desde o início do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, a criança surda deve ter oportunidade de aprender e exercitar sua língua natural desde os seus primeiros anos de vida.</p>
<p>SCHIAVON, Daiane Natalia. Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum / Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – (Dissertação de 2012).</p>	<p>Segundo Lacerda (1998), o Bilinguismo é considerado um canal visuo-gestual de suma importância para a aquisição de linguagem do surdo, e se contrapõe ao Oralismo e a Comunicação Total. A autora defende a efetividade da Língua de Sinais, advogando dessa forma que “cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra” (LACERDA, 1998, p. 73). Ainda segundo a autora, esta considera que as duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa não devem se sobrepor. A aprendizagem da LIBRAS “deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda e a língua falada deve ser ensinada por uma outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo” (LACERDA, 1998, p.73). [...] Neste sentido, advoga-se que a abordagem bilíngue uma vez que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente [...] O Bilinguismo bastante forte e (defendido) utilizado no interior da comunidade surda defende o uso da Língua de Sinais como forma de linguagem mais acessível aos surdos, pois é considerada sua língua natural.</p>
<p>SAIA, Ana Lucia Educação de Surdos em Itajubá: dos fragmentos históricos aos dias Atuais. Universidade Federal de Itajubá, (MG): [s.n.], (Dissertação de 2014).</p>	<p>Segundo Lacerda (1998), as três principais abordagens de educação de surdos, oralista, comunicação total e bilinguismo coexistiam em diferentes países, sendo que cada uma delas, apresentava seus prós e contras. Para a autora essas diferentes abordagens abriram espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que pudesse de fato favorecer o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos. [...] Assim o conhecimento da Libras deve ser incentivado para que haja qualidade dos relacionamentos. O bilinguismo precisa deixar de ser uma recomendação, para ser uma realidade.</p>

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

Observa-se que os autores dos trabalhos pesquisados apropriaram-se dos argumentos de Lacerda (1998) para esclarecer que, no processo histórico, as abordagens educacionais, em especial o *Oralismo*, contribuíram para que as questões culturais se destacassem e para promover as ideias do bilinguismo. Nas citações dos autores é evidente o descontentamento com as abordagens de trabalhos utilizadas no decorrer da história e a fomentação da ideia de dar visibilidade à língua de sinais e promover a ideia do bilinguismo para surdos, conforme se observa no Quadro 5

**Quadro 5- Argumentos dos pesquisadores sobre a educação de surdo com críticas ao *Oralismo* para justificar o bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Citações
<p>[...] Segundo Lacerda (1998), as três principais abordagens de educação de surdos, oralista, comunicação total e bilinguismo coexistiam em diferentes países, sendo que cada uma delas, apresentava seus prós e contras. [...] Assim o conhecimento da Libras deve ser incentivado para que haja qualidade dos relacionamentos. O bilinguismo precisa deixar de ser uma recomendação, para ser uma realidade (SAIA, 2014, p. 30 e 84).</p>
<p>[...] imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a cultura surda que é marcada até hoje na história da educação de surdos, tais como a eliminação da diferença; ridicularização da língua de sinais; imposição da língua oral; inclusão do surdo entre deficientes; inclusão do surdo entre ouvintes (CAMPOS, 2008, p. 22).</p>
<p>[...] Segundo Lacerda (1998), o Bilinguismo é considerado um canal visuo-gestual de suma importância para a aquisição de linguagem do surdo, e se contrapõe ao Oralismo e a Comunicação Total.</p>
<p>[...] Neste sentido, advoga-se que a abordagem bilíngue uma vez que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais o mais precocemente [...] (SCHIAVON, 2012, p. 30 e 35).</p>

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

Entende-se, a partir dos dados, que a vertente cultural está presente nas pesquisas como tendência na educação de surdos pelo viés da luta pelo reconhecimento da língua de sinais, ou seja, o direito da pessoa surda em utilizar a língua de sinais, e esse reconhecimento como um processo histórico cultural de movimentos em prol da conquista de espaço na sociedade.

A vertente cultural aparece também como discurso internacional na figura do autor Carlos Skliar, que foi citado em 20 trabalhos, com o total de 55 citações; sendo, portanto, o autor mais citado nos trabalhos brasileiros. A obra mais citada foi *Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C.B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.*

Para Skliar et al (2015 p. 67), “as relações sociais, em que se realizam as representações da alteridade surda, são relações nas quais estão presentes relações de poder”. O autor analisa as relações sociais e relata a posição cultural das pessoas ouvintes em relação à surdez, os problemas relacionados à condição das pessoas surdas e as perspectivas de estudos nesse campo.

Skliar (2015) define os estudos de surdos do seguinte modo:

Os estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença (SKLIAR et al., 2015, p. 5).

Skliar (2015) analisa conceito de “diferença” como significação política, considerando que ela é construída histórica e socialmente como resultado de movimentos e da relação de poder. O autor critica os discursos clínicos, a medicalização e o *ouvintismo*, ou seja, a imposição dos ouvintes no decorrer da história abordando um olhar epistemológico que busca preencher as lacunas entre os modelos clínicos e antropológicos.

Nesse sentido considera-se a importância dos surdos se posicionarem enquanto grupo e promover um discurso próprio. Conforme Skliar (2015, p. 58), “O discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem peso da resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo. E o discurso surdo continua na busca de poder e autonomia”. As mudanças observadas estão no olhar sobre a surdez que define as políticas educacionais e as relações com estes sujeitos.

Skliar (1998) adverte que estudos antropológicos, sociológicos e linguísticos vêm trazendo uma nova abordagem sobre o que é surdez e sobre o sujeito surdo. Skliar (2005, p. 9) afirma que: “A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em ‘modelos sobre a surdez’”.

Por muito tempo os surdos foram privados de argumentar sobre o olhar que eles têm de si mesmos e sobre os resultados da imposição dos ouvintes em definir sua escolarização. Skliar (2015) ressalta que o fracasso escolar dos surdos é resultado da hegemonia de uma ideologia clínica que está presente na sociedade desde o final do século XIX e perdura até os nossos dias.

Ao mudar de concepção sobre a abordagem de trabalho que deve ser utilizado para as pessoas surdas, muda também às possibilidades de dar “voz” ao surdo. Skliar esclarece que um dos discursos que contribui para as mudanças é o discurso da educação bilíngue e bicultural e o aprofundamento nos estudos teóricos sobre as concepções sociais, culturais e antropológicas. Sobre isso o autor esclarece:

Ainda hoje, se percebe a necessidade de uma transformação ao nível das representações que conformam os poderes e os saberes clínicos e terapêuticos. Uma transformação que supõe uma análise aprofundada sobre algumas metanarrativas constituídas como grandes “verdades” ancoradas na educação de surdos (SKLIAR, 2015, p. 8).

Skliar (2015) considera que os poderes e os saberes existentes que visam a naturalizar surdos em ouvintes contribuem para o fracasso da prática educacional existente. A relação da sociedade com as “diferenças” sofreu mudanças ao longo da história.

Na proposta de educação de surdos, a questão cultural torna-se marcante, visto que os surdos carregam uma trajetória de lutas para provar a sua capacidade enquanto sujeito que se apresenta como diferente na sua maioria somente no aspecto linguístico.

É possível observar nos 25 trabalhos pesquisados a influência do discurso de Skliar na vertente cultural conforme o Quadro 6:

**Quadro 6- Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando o autor Skliar para justificar o *bilinguismo* como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Referência	Citação
LIMA, Maria do Socorro Correia. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas/SP: IEL/UNICAMP. (Tese de 2004).	É simplesmente patético perceber nas entrelinhas dos discursos criados para assegurar "adaptações" curriculares e, por sua vez, inserção do surdo na escola regular, sugestões de recursos que visam encaminhar a educação do aluno surdo, de forma velada, ao Neo-Oralismo. O neo-oralismo é um termo que foi cunhado por Skliar (1998). Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista. Ou seja: levar o surdo à aquisição da fala e proibir, veementemente, o uso da língua de sinais, na escola.
CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Cultura Surda: Possível sobrevivência no campo da inclusão em escola regular? Universidade Federal de Santa Catarina	A cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes tem sido uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas surdas, histórias surdas e “vozes” de grupos surdos culturalmente e politicamente subordinados. Como diz Carlos Skliar (1998) sobre as ideias dominantes [...] Foram mais cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela

<p>– Centro de Ciências e educação – Programa de pós graduação em educação – (Dissertação de 2008).</p>	<p>beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (p. 1) [...] Para o autor Skliar (1998), é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. Ainda Skliar nos lembra que, como toda a ideologia dominante, o ouvintismo.</p>
<p>PEDROSO, Cristina Cinto Araújo - O aluno surdo no Ensino Médio da escola Pública: O professor fluente em Libras atuando como intérprete – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara – Programa de pós – graduação em Educação Escolar. (Tese de 2006)</p>	<p>Skliar (1999) analisa criticamente as implicações pedagógicas do oralismo para a educação dos surdos, no século XX. Para ele o oralismo está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez. Nessa perspectiva, a surdez é vista como deficiência, limitação e déficit biológico e pode ser minimizada pelo desenvolvimento da função auditiva, que possibilitaria à criança o aprendizado da língua portuguesa falada e a integração na comunidade ouvinte. [...] Skliar (1997), a perspectiva sócio antropológica da surdez reconhece que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária (a comunidade surda) organizada em torno do uso comum da língua de sinais e por compartilhar de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. [...] Nesse contexto, no qual o caráter democrático da sociedade é questionado, constata-se o crescimento dos movimentos das minorias em defesa do reconhecimento dos seus direitos.</p>
<p>FILHO, Delci da. C. Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Londrina – Londrina (Dissertação de 2011).</p>	<p>[...] Um programa de inclusão de alunos surdos no ensino regular deve ter presente que compreender a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito surdo, o qual se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dando-lhe o significado de “ser surdo”, ou seja, o de ser um sujeito que se utiliza de uma forma diferente de se comunicar (SKLIAR, 1998). Nessa perspectiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspectos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilíngue na educação. [...] Para enfrentar esse problema, é necessário buscar novos conhecimentos sobre a complexidade da condição do surdo no ensino regular, visto que tal processo necessita de acompanhamento sistemático e criterioso.</p>
<p>JUNIOR, Ademar M.A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio. Universidade Federal do Espírito santo – Centro de Educação – Programa de pós – Graduação em educação – (Dissertação de 2013).</p>	<p>Skliar (1998) aponta que, talvez, a discussão da educação dos surdos não se atualize – embora a Libras esteja em evidência na atualidade – porque ainda coloca o sujeito surdo na discussão da deficiência e da normalização sem levar em conta os aspectos dos movimentos sociais tão caros e importantes para essa comunidade A importância da comunidade e desses movimentos são comprovadas quando os narradores contam sobre as mudanças significativas em suas vidas quando o começaram a aprender Libras, se aproximar de outros surdos e participar da Comunidade Surda, de Associações de Surdos e de encontros na Igreja. Entre os jovens que participaram do grupo focal, o aprendizado efetivo da Libras ocorreu em momentos variados de sua vida [...]. Por isso discutir sobre a educação dos surdos sem pensar o sujeito cultural produzido pela língua e pela comunidade é uma discussão esvaziada de sentidos. Por isso concordo quando Skliar afirma que devemos duvidar constantemente dos poderes e saberes produzidos que reproduzem e sustentam o fracasso educacional como mal “quase inevitável” no objetivo específico da naturalização dos surdos em ouvintes.</p>

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

O *Oralismo* passou a ser visto como imposição dos ouvintes na tentativa de normalizar os surdos, o que causou uma resistência por parte de surdos e ouvintes

militantes. Observa-se que, sob a influência de Skliar, há uma tendência, nos trabalhos, de negar o *Oralismo*, visto como uma questão de relação de “Poder”. A crítica ao fracasso do *Oralismo* tornou-se o principal argumento para consagrar a ideia do bilinguismo para educação de surdos. Os argumentos dos autores estão em dar um basta no *Ouvintismo* e permitir aos surdos o direito de definir a educação que eles querem. O quadro 7 descreve o descontentamento com a proposta *oralista* como argumento para implantar a proposta bilíngue:

**Quadro 7- Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com críticas ao *Oralismo* para justificar o uso do bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Citações
[...] Foram mais cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social (CAMPOS, 2006, p. 34).
[...] Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista (LIMA, 2004, p. 70).
[...] O oralismo não combina com a língua de sinais. Há diferenças entre as modalidades oral e visual, cada língua tem recursos diferentes e isso precisa ser considerado pelos profissionais da educação. Na educação de surdos faltam mais discussões teóricas, faltam metodologias apropriadas para possibilitar aos surdos aprender a partir de sua primeira língua (JUNIOR, 2013 p. 88).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

O discurso em torno da abordagem bilíngue ganha forças no Brasil. Conforme Behares (1993), a educação bilíngue significa uma mudança ideológica com respeito à surdez, e não uma mudança meramente metodológica. A educação bilíngue propõe-se a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas.

Compreende que a educação bilíngue para surdos exige utilizar a língua de sinais como meio de interação no processo pedagógico; porém observa-se que, na maioria dos trabalhos pesquisados, existe o argumento do bilinguismo com ênfase somente no uso de duas línguas no caso dos surdos: a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita. No entanto, entende-se que a educação bilíngue vai muito além do uso exclusivo de duas línguas. O Quadro 8 destaca a ênfase dada no destaque à língua de sinais:



**Quadro 8 - Argumentos dos pesquisadores em educação de surdo com ênfase no uso da língua de sinais para justificar o bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Citações
[...] Um programa de inclusão de alunos surdos no ensino regular deve ter presente que compreender a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito surdo, o qual se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dando-lhe o significado de “ser surdo”, ou seja, o de ser um sujeito que se utiliza de uma forma diferente de se comunicar (FILHO, 2011 <i>apud</i> SKLIAR, 1998, p. 27).
[...] Esse estudo indicou, portanto, que sem a presença da língua de sinais na escola o aluno surdo não aprende e é muito infeliz [...] Os adeptos do bilinguismo concordam que a língua de sinais é a única língua que os surdos poderiam dominar plenamente e que supriria todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas (PEDROSO, 2006, p. 11 - 37).
[...] O bilinguismo, então, permite ao surdo resgatar a sua identidade enquanto cidadão surdo, através da valorização da prática da Língua de Sinais (SILVA, 2003, p. 50).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 2018.

Observa-se que, nos trabalhos analisados, o discurso apropria-se do fracasso obtido pela abordagem *Oralista* para disseminar as ideias do bilinguismo para educação de surdos. Os pesquisadores utilizaram do autor Skliar para destacar a relação de poder dos ouvintes e a imposição da oralidade como uma justificativa de mudança na história da educação de surdos.

Ao analisar os dados desta pesquisa, observou-se que há ênfase no uso da língua de sinais, sem apresentar demais estratégias pedagógicas em que a língua de sinais deveria aparecer como um meio de interação na educação bilíngue. Os trabalhos justificam o uso da língua de sinais na educação dos surdos por criticar o que Skliar (1998) chama em sua obra de “ouvintismo”, ou seja, a imposição das pessoas ouvintes.

Atualmente, dentro da proposta inclusiva, a língua de sinais aparece por meio da figura do tradutor/intérprete, pela presença de instrutores surdos e pelo programa de “Atendimento Educacional Especializado” e por salas bilíngues dentro de escolas regulares. Na prática esta proposta não condiz com a educação que os surdos querem, pois as pessoas surdas têm lutado por educação bilíngue em escolas bilíngues, de modo que a vertente cultural promove uma ruptura com o modelo estabelecido em nosso país, pois a presença da língua de sinais no ambiente escolar não garante uma educação bilíngue para surdos.

Vale ressaltar que, ao defender o bilinguismo para surdos, Skliar esclarece que a língua de sinais ajuda direcionar as práticas pedagógicas. A língua de sinais seria nessa perspectiva como um meio, e não um fim, para explorar as

potencialidades dos surdos no ato de interagir e desenvolver seus aspectos culturais específicos, bem como a conquista da sua autonomia enquanto cidadão.

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. Neste sentido, a questão da didática, a questão das interações que as regulam, devem ser criticamente discutidas e reconstruídas (SKLIAR, 2015, p. 28).

Por isso, as pesquisas sobre a educação dos surdos no Brasil deveriam direcionar também para as diversas estratégias pedagógicas que facilitam o aprendizado das pessoas surdas. Pelos dados coletados, observa-se que o pensamento educacional brasileiro tende para o bilinguismo na educação de surdos e os movimentos estabelecidos pelos próprios surdos direcionam para a educação bilíngue em escolas bilíngues, onde as estratégias pedagógicas serão construídas por meio da língua de sinais. Essa educação bilíngue em escola bilíngue será detalhadamente considerada no capítulo 5 desta pesquisa.

Um aspecto observado nos dados coletados é a ênfase dada à visibilidade da língua de sinais e a luta pelo reconhecimento da importância dessa língua para o resgate da cidadania do sujeito surdo, conforme os comentários retirados dos trabalhos analisados nesta pesquisa:

[...] Esse estudo indicou, portanto, que sem a presença da língua de sinais na escola o aluno surdo não aprende e é muito infeliz [...] (PEDROSO, 2006, p. 11).

[...] O bilinguismo, então, permite ao surdo resgatar a sua identidade enquanto cidadão surdo, através da valorização da prática da Língua de Sinais (SILVA, 2003, p. 50).

Observa-se, nesses pensamentos, o destaque dado à questão linguística no processo de ensino e aprendizado do aluno surdo e, nessa linha de raciocínio, a linguística consagra-se como uma vertente do pensamento educacional para a educação de surdos em nosso país.

Skliar (2015) defende que tornar a língua de sinais acessível aos surdos deveria ser o princípio de uma política linguística para sustentar um projeto de educação mais amplo. Por isso, a outra vertente de pensamento que influencia a

educação de surdos merece ser explanada nesta pesquisa, ou seja, a vertente linguística.

## CAPÍTULO 4

### A VERTENTE LINGUÍSTICA NO DISCURSO INTELECTUAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A tendência dos estudos sobre a educação de surdos do ponto de vista pedagógico e linguístico está pautada na aquisição da língua de sinais como uma língua natural para os surdos. A luta pelo reconhecimento da língua de sinais como uma língua que possui status linguísticos como as demais línguas orais está ligada à vertente linguística e essa ideia permeia também as vertentes política e cultural.

Esse discurso é compartilhado por vários autores, tais como Lacerda (1998); Skliar(1997, 1998); Quadros (1997, 2004). Tais autores defendem o bilinguismo como uma proposta em que a língua de sinais é usada para a mediação de conhecimentos e a língua oral utilizada na modalidade escrita atua como segunda língua.

Sobre a surdez e a linguagem, Lorenzini (2004) faz algumas considerações:

A deficiência auditiva não inibe as competências linguísticas e cognitivas da criança surda.

A competência Linguística e cognitiva é independente do canal oral-auditivo. A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e, portanto exerce papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança.

Os surdos adultos cumprem um papel fundamental dentro do ambiente escolar tanto no que se refere ao modelo linguístico para aquisição da língua de sinais como a um modelo afetivo, social e cultural.

A criança surda deveria também conhecer uma segunda língua para poder integrar-se desta forma num mundo bilíngue e bicultural (LORENZINI, 2004, p. 31).

Das 25 teses e dissertações catalogadas sob a categoria “educação de surdos”, envolvendo estratégias educacionais para a educação de pessoas que apresentem surdez, a questão linguística foi representada pela a autora Ronice Müller de Quadros, citada em 15 trabalhos totalizando 38 citações. A obra mais citada foi: *Educação de surdos e a aquisição da linguagem*, da Editora Artmed, 1997.

Quadros (1997) aborda nesta obra, o valor da implantação da abordagem bilíngue, destacando a importância do uso das duas línguas envolvidas no processo educacional e conhecendo o processo de aquisição da linguagem pela criança surda. Ainda discorre sobre os fatores sociais, culturais e esclarece que a argumentação correta para justificar o bilinguismo deveria enfatizar o aspecto

linguístico, apresentando algumas experiências em outros países e rebatendo que a língua oral não se desenvolve de forma natural para os surdos e sim a língua de sinais, utilizando como base a teoria de Chomsky<sup>8</sup>, linguista, filósofo e ativista político americano, que sugere que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano. A autora discorre sobre a capacidade natural da criança surda de desenvolver a língua de sinais.

Quadros (1997) defende o reconhecimento da língua de sinais como língua natural da pessoa surda:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Por se tratar de uma língua natural, Quadros (1997) diz que a aquisição da linguagem pela criança surda é semelhante a das crianças ouvintes:

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar (QUADROS, 1997, p. 70 -71).

Para Quadros (1997), a abordagem bilíngue está relacionada à concepção de “Gramática Universal” da teoria de Chomsky e argumenta que a língua oral não aciona o dispositivo natural nas pessoas surdas devido a falta de audição, no entanto esse dispositivo para a aquisição da língua de sinais é acionado por outras vias e, por isso, a autora considera o contexto psicossocial, cultural e linguístico essenciais para desenvolver a proposta bilíngue na educação dos surdos.

Embora o bilinguismo proponha o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral (L2) como segunda língua na modalidade escrita, Quadros (1997) esclarece que existem formas de bilinguismo:

---

<sup>8</sup> Avram Noam Chomsky é um linguista, filósofo, cientista cognitivo, comentarista e ativista político norte-americano, reverenciado em âmbito acadêmico como "o pai da linguística moderna". Também é uma das mais renomadas figuras no campo da filosofia analítica. Chomsky é Professor Emérito em Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, e teve seu nome associado à criação da gramática ge(ne)rativa transformacional. Disponível em: <[http:// https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsk](http://https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsk)>. Acesso em: 09 de jul. de 2018.

Quanto às formas de bilinguismo existentes em termos de educação de surdos, pode-se citar duas básicas: uma delas envolve o ensino da segunda quase que concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua (QUADROS, 1997, p. 30).

Para crianças surdas a aprendizagem da L2, que não seja outra língua de sinais, ocorre sistematicamente na modalidade escrita, somente depois que a língua de sinais foi oferecida como sua primeira língua, ou seja, L1.

Diante dos desafios do ensino bilíngue para surdos, cabe aos profissionais que estão diretamente em contato com os surdos, reconhecerem tal complexidade, bem como as características das línguas de sinais (QUADROS, 1997, p. 65). A autora incentiva os profissionais a adquirirem a língua de sinais para efetivar a proposta bilíngue no Brasil.

Quadros (1997) ainda critica a abordagem da *Comunicação Total* que, apesar de aceitar a língua de sinais, utiliza-a apenas como recurso para o ensino da língua oral. Critica também a técnica do *Bimodalismo*, que utiliza as duas línguas simultaneamente; pois, ao utilizar os sinais dentro da estrutura da língua oral, descaracteriza a língua de sinais, negando o seu status de língua. Ferreira Brito (1993) explica que o português sinalizado, que está dentro da técnica do *Bimodalismo*, evidencia a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas.

De acordo com Quadros (1997), é a vertente linguística que comprova a existência de uma língua, e, a partir desse pressuposto, as pessoas surdas passaram a reivindicar seus direitos linguísticos que culminaram em leis e políticas públicas para regulamentar a abordagem bilíngue no Brasil conforme explanado no segundo capítulo desta pesquisa.

#### **4.1 A vertente linguística presentes no discurso intelectual brasileiro**

A vertente linguística de pensamento está claramente exposta nas pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil e os argumentos linguísticos tem impulsionado o movimento em prol da educação bilíngue para surdos.

Essa ênfase nos aspectos linguísticos iniciou após a década de 1960 com os estudos de William Stokoe nos Estados Unidos sobre a Língua de Sinais Americana

(ASL) quando ele analisou a estrutura da ASL e, exaustivamente, buscou estudar cada elemento constitutivo dessa língua de sinais.

No primeiro texto de Stokoe, publicado em 1960, “*Sign Language Structure*” o autor explicou que, por razões biológicas e linguísticas, é natural os surdos viverem em ambientes que desfrutem do mesmo processo comunicativo.

No Brasil, Lucinda Ferreira Brito, em 1982, iniciou seus estudos sobre a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor, tribo situada ao sul do Maranhão, que utiliza uma língua de sinais específica daquele grupo indígena, compartilhada e usada por todos os integrantes, incluindo seus pares ouvintes (BRITO, 1995).

A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) foi fundada em 1987 e surge como representante das pessoas surdas. O seu principal objetivo é divulgar a língua de sinais e, conseqüentemente, granjear o reconhecimento de direitos que lhes são inerentes.

Muitos autores brasileiros como Quadros e Karnopp (2004), dentre outros, a partir dos estudos de Stokoe, têm se dedicado a explorar os aspectos linguísticos da língua de sinais. Tais autores fazem referência aos estudos de William Stokoe que entendia que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos com uma complexa estrutura interior “[...] foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A partir de tais estudos, os caminhos percorridos na história da educação de surdos no Brasil giraram em torno do reconhecimento dessa língua e, conseqüentemente, mobilizaram ouvintes e surdos no Brasil a lutarem pelas políticas linguísticas no nosso país.

A autora Quadros foi citada em 15 dos 25 trabalhos pesquisados, totalizando 38 citações, conforme está representado no quadro 9:

**Quadro 9 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando a autora Quadros para justificar o *bilinguismo* como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Referência	Citação
PEDROSO. Cristina Cinto Araújo - O aluno surdo no Ensino Médio da escola Pública: O professor fluente em Libras atuando como intérprete – Universidade	Os adeptos do bilinguismo concordam que a língua de sinais é a única língua que os surdos poderiam dominar plenamente e que supriria todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas (DORZIAT, 1999; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998) [...] Para eles o bilinguismo garante à criança surda desenvolvimento linguístico e cognitivo semelhante ao observado em

<p>Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara graduação em Educação Escolar. (Tese de 2006)</p>	<p>crianças ouvintes da mesma idade. Além disso, veem o bilinguismo como um caminho mais adequado para os alunos surdos, pois reconhecem a língua de sinais como primeira língua (L1) desses indivíduos.</p>
<p>ALBRES. Neiva de Aquino. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. UFMS – (Dissertação de 2005)</p>	<p>[...] A entrada da Língua de Sinais no espaço da escola é determinada pelas pesquisas linguísticas, mostrando que as línguas de sinais atendem a todos os requisitos de uma língua; ao reconhecimento da língua de sinais como língua natural; e ao fortalecimento da comunidade de surdos, que reivindicam o direito de usar a LIBRAS. Há, então, a introdução da Língua de Sinais como conteúdo de ensino. Portanto, na conversão do saber social, língua em uso, em saber escolar; identificamos as tentativas de estabelecer a relação entre características do desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 1997; MEC, 1997) em dinâmica educativa na escola.</p>
<p>SILVA Simone Gonçalves de Lima da. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas. Florianópolis, - Universidade Federal de Santa Catarina. (Dissertação de 2008)</p>	<p>O bilinguismo implica em profundas mudanças não só no sistema educacional, mas também na visão que se perpetua sobre a surdez como uma patologia que deve ser primeiramente curada. Implica ainda mudanças de concepção e atitudes, visto que não basta apenas que se normatize a aquisição da Libras como primeira língua, é preciso pôr em prática, fazer acontecer através da conscientização familiar, pois é neste espaço que a capacidade congênita da linguagem começa a adquirir forma com a aquisição de uma língua. Neste sentido se uma criança surda não possui uma língua ao seu alcance para dar forma aos seus pensamentos no ambiente familiar, conseqüentemente sofrerá um atraso de input linguístico e um terá feedback comprometido (Quadros, 1997) [...] O bilinguismo escolar poderia, então, ser enfatizado como a oferta de ensino em duas línguas (língua de sinais e a(s) língua oficial do país) sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa</p>
<p>NÓBREGA, Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do letras/libras. UNICAP (Dissertação de 2015)</p>	<p>[...] Portanto a educação bilíngue para surdos envolve duas línguas com modalidades diferentes: Libras espaço – visual; e português oral – auditiva. Este fato faz esta educação bilíngue diferente do contexto das demais. Neste sentido Quadros (2012, p.162) explica: “Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, uma vez que envolve modalidade de línguas diferentes.</p>
<p>MERSELIAN, Kátia Tavares. Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Araponga. Londrina - UEL (Dissertação de 2009)</p>	<p>[...] Como exemplos de pesquisadoras que criticam a proposta educacional inclusiva para surdos temos: Perlin e Quadros (1997, p. 37), pois enfatizam as implicações linguísticas, afirmando a inviabilidade dessa educação para as pessoas com surdez baseando-se em posições culturais, sociais, linguísticas e educacionais.</p>

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

A proposta do bilinguismo na educação de surdos está presente nas pesquisas analisadas sob os argumentos da aquisição da língua de sinais como a primeira língua para os surdos e que ela é uma língua natural. O que observamos nos dados coletados é que o bilinguismo tem sido entendido como a inserção da língua de sinais na escola. Há ênfase do bilinguismo para educação dos surdos, considerando apenas o desempenho dos surdos em duas línguas, conforme se observa no Quadro 10:



### Quadro 10 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos que refletem a compreensão do bilinguismo – 1995 - 2015

Entendimento sobre bilinguismo
[...] o bilinguismo garante à criança surda desenvolvimento linguístico e cognitivo semelhante ao observado em crianças ouvintes da mesma idade. Além disso, veem o bilinguismo como um caminho mais adequado para os alunos surdos, pois reconhecem a língua de sinais como primeira língua (L1) desses indivíduos (PEDROSO, 2006, p. 38).
[...] O bilinguismo escolar poderia, então, ser enfatizado como a oferta de ensino em duas línguas (língua de sinais e a(s) língua oficial do país) sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa (...). Neste sentido se uma criança surda não possui uma língua ao seu alcance para dar forma aos seus pensamentos no ambiente familiar, conseqüentemente sofrerá um atraso de input linguístico e um terá feedback comprometido (SILVA, S. 2008, p. 30 - 33).
[...] Como exemplos de pesquisadoras que criticam a proposta educacional inclusiva para surdos temos: Perlin e Quadros (1997, p. 37), pois enfatizam as implicações linguísticas, afirmando a inviabilidade dessa educação para as pessoas com surdez baseando-se em posições culturais, sociais, linguísticas e educacionais (MERSILIAN, 2009, p. 44).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015

Nos trabalhos analisados, os autores entendem o bilinguismo como oferta de ensino em duas línguas e reivindicam o reconhecimento linguístico da língua de sinais, conforme observa nos comentários retirados dos trabalhos pesquisados:

[...] A entrada da Língua de Sinais no espaço da escola é determinada pelas pesquisas linguísticas, mostrando que as línguas de sinais atendem a todos os requisitos de uma língua; ao reconhecimento da língua de sinais como língua natural (ALBRES, 2005, p. 116).

[...] Portanto a educação bilíngue para surdos envolve duas línguas com modalidades diferentes: Libras espaço – visual; e português oral – auditiva. Este fato faz esta educação bilíngue diferente do contexto das demais (NÓBREGA, 2015, p. 52).

Porém, a educação bilíngue envolve demais estratégias pedagógicas que abrangem recursos visuais por meio de vídeos, imagens, recursos tecnológicos, expressões corporais, bem como as adaptações de conteúdo e de avaliação que não foram ressaltadas na maioria dos trabalhos analisados.

Para ressaltar a ênfase no aspecto linguístico presente no pensamento educacional brasileiro, a maioria dos trabalhos utilizaram Vygotsky; consagrando, dessa forma, como autor clássico que norteia o discurso educacional brasileiro. Esse autor foi utilizado como apoio ao argumento do desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças surdas. Vygotsky foi citado em 14 trabalhos, totalizando 26 citações, sendo a obra mais citada *Pensamento e Linguagem* de (1987-1998), publicado pela Editora Martins Fontes, com 7 reedições.

Os autores dos 25 trabalhos analisados sob a categoria “Educação de surdos” apropriaram-se dos estudos teóricos de Vygotsky, na vertente linguística, como argumento para a utilização da língua de sinais na educação de surdos. Vygotsky (1989) trata da análise psicológica sobre a inter-relação entre o pensamento e a linguagem, apresentando conceitos, processos e etapas sobre o desenvolvimento intelectual humano e se dispôs a realizar um estudo profundo sobre esse tema, levantando alguns questionamentos e criticando a forma de analisar o desenvolvimento do pensamento humano isoladamente:

Os métodos de análise atomístico e funcionais, predominantes na última década, trataram os processos psíquicos isoladamente. Métodos de pesquisa foram desenvolvidos e aperfeiçoados com a finalidade de estudar funções isoladas, enquanto sua interdependência e sua organização na estrutura da consciência como um todo permaneceram fora do campo de investigação (VYGOTSKY, 1989, p. 1).

Segundo Vygotsky (1989, p. 104), “Uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana [...] e por isso a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante e intercâmbio social.”.

A função da fala é comunicar, e esse ato comunicativo tende a se desenvolver em contato com o meio. A fala interior não é a reprodução da fala na memória com ausência de som, mas consiste na tradução do pensamento em palavras (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky (1989) defende que a formação de conceitos é um processo criativo que se inicia na infância. A medida que o indivíduo interage com o meio, obtém experiências e amadurece biologicamente, desenvolvendo as funções intelectuais básicas. Esse “meio” a que o autor se refere é o contexto “histórico cultural”.

Vygotsky faz uma análise do desenvolvimento dos significados das palavras desde a infância, destacando a importância das experiências vividas na evolução do pensamento e da linguagem. E destaca a teoria chamada histórico-social, fornecendo dados para a compreensão de que habilidades cognitivas são resultantes de experiências e de hábitos da cultura em que o indivíduo está inserido, de modo que, a história da criança influencia no desenvolvimento do seu pensamento, entendendo que a relação do pensamento e a linguagem tem clara relação com o desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1989).

A formação de conceitos é definida, na concepção de Vygotsky, da seguinte forma:

A criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa *agregação desorganizada* ou “amontoado”. Para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveremos com a formação de um novo conceito [...] Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que de uma forma ou de outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente [...] Na segunda fase mais importante para a formação de conceitos abrange muitas variações de um tipo de pensamento que chamaremos de *pensamento por complexos* [...] trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado (VYGOTSKY, 1989, p. 51-52).

Para Vygotsky (1989, p. 108), o pensamento e a linguagem são resultados de um movimento contínuo de vai e vem entre a palavra e o pensamento, por isso a aquisição da língua permite ao indivíduo agir sobre o mundo que o cerca. Para ele a criança conhece o mundo por meio da língua.

Nos trabalhos analisados nesta pesquisa, Vygotsky aparece como autor internacional que mais influencia o pensamento educacional brasileiro por representar maior número de citações nestes trabalhos. As pesquisas utilizaram-se das ideias de Vygotsky para explicar a aquisição da linguagem das crianças surdas pelo canal viso-motor, ou seja, a língua de sinais.

Os autores das pesquisas analisadas apresentaram argumentos sobre a relação pensamento e linguagem, a importância do contato com a língua para o desenvolvimento intelectual e o papel da mediação no processo de aquisição do conhecimento. O Quadro 11 oferece uma visualização de como os autores, com base nas ideias de Vygotsky, apropriam-se das ideias para argumentar em favor da educação bilíngue para surdos com o foco na língua:

**Quadro 11 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando o autor Vygotsky para justificar o bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Referência	Citação
LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: conhecimentos. Universidade Estadual de Campinas / SP (Tese de 1996)	Historicamente, a linguagem mimico-gestual e a datilologia, chamadas também de linguagem sistemática de signos por Vygotsky, se apresentam como alternativas para o acesso do surdo à linguagem. Ambas, segundo o autor, em um texto de 1924 são infinitamente mais fáceis para o surdo, porque a linguagem gestual é a sua linguagem natural, enquanto a língua falada pode ser considerada anti-natural' para ele. [...] Ao mesmo tempo se pode pensar na proposta de Vygotsky endereçando para a abordagem bilíngue (o surdo como “poliglota” onde o domínio da língua de sinais permitiria o acesso á língua majoritária naquilo que Vygotsky chamou de poliglossia).

<p>NÓBREGA, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da. Libras, pra quê te quero? A apropriação dos multiletramentos por surdos do Letras/Libras. Universidade Católica de Pernambuco – Recife. (Dissertação de 2015)</p>	<p>[...] Vygotsky (1998) aponta para uma estreita relação entre o pensamento e linguagem. [...] esse processo só é possível porque partilhamos um sistema, um código que é comum a todos que participam de uma mesma comunidade, fato que possibilita á espécie humana transitar no mundo simbólico, abstrato, sair do mundo concreto, da intermediação direta através de instrumentos para uma mediação simbólica através dos signos Esta constatação possibilitou, posteriormente, que estudos ligados à área da surdez (GOÊS, 1996, 2000) mostrasse que o déficit conceitual dos surdos, não era consequência da surdez, mas da ausência de uma língua que pudessem adquirir naturalmente, isto é, a língua de sinais [...] no caso dos surdos podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade.</p>
<p>RAZUCK, R. C. S. R. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. (Tese de 2011)</p>	<p>Vygotsky, que nos diz: “onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências,... o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades..., não atinge as formas superiores...” (VYGOTSKY, 2001, p. 171). Evidentemente, os meios oferecidos para possibilitar o desenvolvimento da tarefa também são importantes nesse processo. Sem os meios que possibilitem a resolução da tarefa, o indivíduo pode não conseguir prosseguir e assim acabar por desistir, por não ter com o que operar intelectualmente isto nos leva, mais uma vez, a refletir sobre o processo de educação dos surdos. Será que tais alunos surdos realmente têm um acesso a Libras que os permita a articulação necessária entre pensamento e linguagem?</p>
<p>SCHIAVON, Daiane Natalia Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum / Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – (Dissertação de 2012).</p>	<p>[...] Vygotsky ressalta que a linguagem tem um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança, sendo um fator de vital importância para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Percebe esta como função reguladora do pensamento, ou seja, é através dela que a criança reelabora suas ideias suas ideias (VYGOTSKY, 1993). [...] Em vista disso para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de maneira semelhante ao de uma criança ouvinte “aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais” (LODI, 2009, p. 34). [...] Na abordagem bilingue é proposto que o surdo se aproprie da Língua de Sinais como primeira língua e secundariamente que seja aprendida a língua majoritária, para que a interação flua e a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à Língua de Sinais (SCHIAVON, dissertação de 2012).</p>

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Ao analisar os trabalhos selecionados, observa-se que há a tendência para se pensar o bilinguismo na educação de surdos com a ênfase apenas no uso da língua de sinais, conforme o Quadro 12:

**Quadro 12 - Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da língua de sinais para justificar o bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015**

Citações
[...] o déficit conceitual dos surdos, não era consequência da surdez, mas da ausência de uma língua que pudessem adquirir naturalmente, isto é a língua de sinais [...] no caso dos surdos podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade (NÓBREGA, 2015, p. 25 e 27).
[...] Na abordagem bilíngue é proposto que o surdo se aproprie da Língua de Sinais como primeira língua e secundariamente que seja aprendida a língua majoritária, para que a interação flua e a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à Língua de Sinais [...] (SCHIAVON, 2012, p. 44).
[...] Será que tais alunos surdos realmente têm um acesso a Libras que os permita a articulação necessária entre pensamento e linguagem? (RAZUCK, 2011, p. 94).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Esses argumentos ressaltam que, sem acesso a língua de sinais, os surdos teriam dificuldades de articular o pensamento e a linguagem, porém entende-se que é necessário muito mais que o acesso à língua, é preciso estabelecer um plano de trabalho em que a língua seria o meio de instrução para alcançar os objetivos propostos.

Ao falar de crianças com deficiência, Vygotsky (1989) afirma que, para que a criança atinja o mesmo nível de uma criança sem deficiência, é preciso aplicar métodos totalmente particulares, porque o uso dos mesmos meios propostos pela escola regular seria um erro. Para isso, a escola deve conhecer o aluno e traçar um plano de trabalho condizente com sua particularidade.

Ao se referir à criança com deficiência sensorial, Vygotsky (1989) ressaltava que a criança surda tem seu desenvolvimento apoiado também no aspecto visual. Dessa forma, compreende-se que educação de surdos envolve também adaptações curriculares com apoio em recursos visuais que iria além da língua.

Compreende-se, assim, a ênfase nos aspectos do uso da língua de sinais observada nos trabalhos analisados nesta pesquisa, embora fossem somente sobre a temática educação de surdos, precisamente com ênfase em estratégias pedagógicas.

O Quadro 13 demonstra que, em todos os 25 trabalhos pesquisados, a questão linguística é ressaltada, quase exclusivamente, como a única estratégia pedagógica, embora em alguns trabalhos haja o reconhecimento de que a educação de surdos envolve demais questões pedagógicas.

**Quadro 13 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos com enfoque linguístico na educação de surdos – 1995 a 2015**

Trabalho	Citação
Trabalho 1 - Tese de 1996	[...] Objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. [...] A aplicação do modelo de educação bilíngue não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais, etc.
Trabalho 2 - Tese de 1996	[...] A educação de surdos definiu como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código linguístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho. [...] a surdez ou a surdo – mudez não se constitui como um fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar, cujo currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum exigindo somente algumas adaptações.
Trabalho 3 - Dissertação de 1997	[...] O aprendizado da língua de sinais deve ser orientado pela corrente pedagógica denominado Bilinguismo.
Trabalho 4 - Dissertação de 2002	[...] O estudo a respeito da surdez, desde o seu início, procura determinar qual a melhor técnica de ensino que possibilite ao surdo não só sua inserção em uma sociedade de ouvintes mas o acesso igualitário ao mercado de trabalho e aos diferentes níveis de escolaridade. Ele deverá conseguir tudo isto sem perder sua identidade de surdo. A língua natural para o surdo é a língua dos sinais, a polêmica está em torno da sua utilização ou não na educação.
Trabalho 5 - Dissertação de 2003	[...] a integração social só será efetiva quando for reconhecida a diferença existente na linguagem da comunidade surda, levando-se em conta que um trabalho linguístico e cognitivo deve ser oferecido aos alunos surdos através da Língua de Sinais, para garantir o seu aprendizado e desenvolvimento.
Trabalho 6 - Tese de 2004	[...] Esses estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a educação bilíngue na área da surdez, geralmente, vêm contentando-se apenas em afirmar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que propicia ao surdo ter acesso a duas línguas (língua de sinais e língua oficial do país em sua modalidade escrita e/ou oral) no contexto educacional [...] o que está em jogo na educação bilíngue para surdos, a meu ver, não é uma questão de mero acesso a duas línguas no seio da sociedade, mas, principalmente, uma questão de propiciar um debate mais abrangente que proponha diretrizes para uma política educacional e linguística comprometida com a educação de minorias linguísticas apagadas nos bancos escolares.
Trabalho 7 - Dissertação de 2005	[...] Porém, o que visualizamos é que o bilinguismo tem sido entendido como a inclusão da Língua de Sinais na escola, com leis que a reconhecem e decretos de acessibilidade, via contratação de intérprete de Língua de Sinais.
Trabalho 8 - Tese de 2005	[...] a educação bilíngue e bicultural tem sido apontada como o melhor caminho para a educação dos surdos, desde, principalmente, a constatação da importância da língua de sinais para educação do aluno surdo, para constituição de sua identidade, para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo e para a garantia de seu direito a uma educação de qualidade.

Trabalho 9 - Tese de 2006	[...] após o indivíduo ter adquirido competência linguística na língua que lhe permite interagir mais livremente e que, além da função comunicativa, serve de base para o aprendizado de outra língua e estruturação do pensamento, como ocorre com as pessoas ouvintes [...] Ao assumir a perspectiva de uma educação bilíngue-bicultural, que não se limita a aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implica em questões sociais, políticas e culturais.
Trabalho 10 - Dissertação de 2007	[...] Ainda discutindo essa questão, observa-se que, no sentido de sanar essa deficiência de professores linguisticamente capacitados, políticas públicas passam a entrar em vigor de modo a garantir que a Língua Brasileira de Sinais efetivamente funcione como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, conforme expresso na Lei Nº. 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002, p. 303).
Trabalho 11 - Dissertação de 2008	[...] na perspectiva normativa, a língua de sinais é o valor cultural, precioso meio de comunicação que permite ao surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados de forma mais completa e acessível [...] Assim, o que os estudos apontam é que a comunicação e a interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento. Portanto, a comunicação e a interação como outro em Língua de Sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.
Trabalho 12 - Dissertação de 2008	[...] O bilinguismo escolar poderia, então, ser enfatizado como a oferta de ensino em duas línguas (língua de sinais e a(s) língua oficial do país) sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa. Acontece que o credo linguístico enfatizando a oralidade como marca imprescindível para uma língua ter status de língua e para um indivíduo ser considerado culto acarreta, ainda, grande desvalorização e pré-conceitos sobre a língua de sinais nos primeiros anos escolares, resultando em diferentes interpretações sobre o bilinguismo na educação de surdos.
Trabalho 13 - Dissertação de 2009	[...] Sendo assim, o trabalho educativo precisa ser orientado para que os alunos surdos possam demonstrar as suas potencialidades, desenvolvendo as diversas dimensões que atuam de forma integrada em um sujeito singular. Dessa forma, gostaríamos de destacar que percebemos que o processo de aprendizagem do aluno surdo depende das oportunidades oferecidas pela educação bilíngue desde o início do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, a criança surda deve ter oportunidade de aprender e exercitar sua língua natural desde os seus primeiros anos de vida.
Trabalho 14 - Dissertação de 2009	[...] Esta abordagem respeita e defende que o surdo deve adquirir inicialmente a língua de sinais (L1) e depois a língua do seu país de origem (L2). Na atualidade esta abordagem ganha destaque em todo mundo e parece ser a mais coerente comum a visão socioantropológica do surdo e da surdez.
Trabalho 15 - Dissertação de 2009	[...] é possível desconstruir a ideia de que o/a aluno/a surdo/a não aprende e que a adaptação curricular não está, como frisei anteriormente atrelada a um modelo de simplificação. Penso também que a inclusão desta/as alunos/as deve ser revista a partir de três tópicos em que o/a surdo/a, não a surdez e pensar o currículo e propiciar o uso adequado da LIBRAS (GUEDES, 2009, p. 42).
Trabalho 16 - Dissertação de 2010	[...] O uso da língua de sinais por conter todas as características de um sistema linguístico. O uso da língua de sinais permite aos/as surdos/as o acesso ao mundo linguístico ao mundo linguístico,

	além de entender e ser entendido/a no processo interativo que é a escola, visto que a aprendizagem envolve essencialmente o ato de comunicação.
Trabalho 17 - Tese de 2011	[...] Nesta perspectiva a SEDF, possui a proposta bilíngue o qual é definida por Kozlowski (1998) como uma proposta que não beneficiará como língua, mas oferece a possibilidade de educação aos surdos tanto em língua quanto a língua oficial do país, em sua modalidade escrita [...] nossos resultados indicaram ainda qual a defasagem na aprendizagem comumente evidenciada nos surdos, também estava atrelada a fatos de domínio linguístico.
Trabalho 18 - Dissertação de 2011	[...] Nessa perspectiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspectos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilíngue na educação. Este modelo defende que a língua de sinais como primeira língua não somente permite o desenvolvimento linguístico do aluno surdo, como também contribui para que se desenvolvam os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais.
Trabalho 19 - Dissertação de 2012	[...] Este trabalho pretendeu aprofundar aspectos da educação dos surdos, assumindo a Língua de Sinais como fundamental no processo educacional desses alunos [...] advoga-se que a abordagem bilíngue uma vez que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” (LACERDA, 2000a, p.73). E assim considera também que a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, oral e/ou escrita, seja ensinada a este tendo como subsídios os conhecimentos adquiridos pela LIBRAS.
Trabalho 20-Dissertação de 2013	[...] o primeiro deles é a utilização de outra língua para estruturar o pensamento científico, uma argumentação baseada na modalidade visual espacial que se utiliza de outros mecanismos linguísticos para expressar conceitos através do uso de sinais, classificadores, expressões faciais, movimento, direcionalidade, datilologia, espaço visual, etc.
Trabalho 21 - Dissertação de 2013	[...] Assim sendo, neste processo é importante a qualidade da relação entre professor e alunos presentes em sala de aula. É importante também que o professor tenha estratégias para explicar, expor e levar o aluno a pensar; para contribuir para que o aluno alinhe seu conhecimento, ele não deve só aprender a decorar. Para ensinar o aluno surdo, é essencial o uso da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade visual espacial, que utiliza sinais manuais e não manuais.
Trabalho 22 - Dissertação de 2013	[...] A comunidade surda vive em constante estado de suspeita sobre essa política por mais que ela tenha assumido a Libras em seu discurso e como prática. A Libras acaba entrando sim, mas não vemos avanço nas discussões educacionais e o fracasso ainda perdura nesses espaços. Os surdos reconhecem que na “escola dos ouvintes” há o conteúdo. Mas o acesso a ele é um processo sofrido e complexo. Nem com os intérpretes de Libras atuando. Esse acesso foi facilitado. Porque ainda não se compreendeu que o problema não está na solução da língua ou da falta dela, mas numa proposta educativa de fato.
Trabalho 23 – Dissertação de 2014	[...] É nessa lógica que a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002, não implica “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, parágrafo único). Por outro lado, tornar brasileira a língua de sinais



	utilizada pelos surdos dos grandes centros urbanos do país não deixa de ser um modo de permanecer conduzindo as condutas desses sujeitos, seja por meio da formação de professores nessa língua, seja por meio das políticas de inclusão escolar.
Trabalho 24 - Dissertação de 2014	[...] Na modalidade bilíngue o intérprete passa a constituir um elemento de importância primordial na educação dos surdos, cabendo-lhe repassar aos alunos surdos em Libras os conteúdos ministrados pelos professores. A presença do intérprete tornou-se vital tanto para a educação bilíngue, quanto para a educação inclusiva, pois, é a partir dele que alunos surdos terão acesso aos conteúdos ensinados em sala de aula.
Trabalho 25 - Dissertação de 2015	[...] A aquisição da língua de sinais, enquanto L1 assegura aos surdos, não só a comunicação plena e acesso a sua cultura, mas essencial como modelo e parâmetro linguístico para aprendizagem de L2, para, a partir daí, tais sujeitos se inserirem nas inúmeras práticas de multiletramento que lhes permitirão uma melhor condição de vida, pois possibilitarão ao surdo o acesso de modo mais efetivo, as transformações que circulam na sociedade, e por conseguinte, nas oportunidades acadêmicas e profissionais peculiares às sociedades letradas.

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Em todos os trabalhos, observou-se unanimidade quanto à ideia do bilinguismo na educação de surdo. Essa ideia está atrelada principalmente às questões linguísticas, em especial, ao uso da língua de sinais para mediar os conteúdos do currículo escolar. Alguns poucos trabalhos focalizaram na ideia de bilinguismo com objetivo de apresentar estratégias de ensino e adaptações curriculares, segundo prevê a LDB n.º 9.394/96. Alguns pesquisadores compreendem que só a língua de sinais não garante o bilinguismo para surdos, conforme o Quadro 14:

**Quadro 14 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da língua de sinais na proposta do bilinguismo**

Citações
[...] ou seja, os professores que tomam conhecimento desses debates e que trabalham com alunos surdos na escola acreditam que o bilinguismo é uma proposta educacional que se restringe somente a tornar acessível ao surdo duas línguas: a língua de sinais e o português (LIMA, 2004, p. 48).
[...] Considerando-se apenas a Libras, é provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo. Na verdade, o currículo deveria se orientar pelas questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda (SKLIAR, 1999; TARTUCI, 2005; PEDROSO, 2006, p. 42).
[...] Mas para ser uma escola bilíngue não basta ter duas línguas, Libras e Português, convivendo no mesmo espaço escolar: É necessário que essas escolas e os estudiosos da área reflitam, também, sobre a qualidade do bilinguismo que está sendo oferecido aos surdos (NÓBREGA, 2015, p. 53).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

O fato de que, na maioria dos trabalhos, a vertente linguística aparece com o foco na língua de sinais como meio de trabalhar os conteúdos escolares justifica-se pelo advento de que, no Brasil, o movimento em prol do reconhecimento da língua de sinais, como uma língua que possui características e status linguísticos, ocorreu principalmente no final da década de 1980, e essa ideia foi compartilhada por diversos autores na década de 1990, culminando no reconhecimento legal somente no início do século XXI com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

No Brasil, embora haja o reconhecimento legal, ainda há necessidade de valorizar a língua de sinais que ainda é desconhecida pela maioria das pessoas. Justifica-se, dessa forma, o fato dos trabalhos possuir o foco no reconhecimento da língua de sinais na educação dos surdos.

Compreende que os trabalhos analisados nesta pesquisa sobre educação de surdos buscaram a valorização da língua de sinais, o que justifica a pouca ênfase em outras questões pedagógicas, que envolvem a educação de surdos, pois o objetivo primeiro é de dar visibilidade a essa língua e conquistar o espaço que lhe foi tirado durante anos pela imposição *ouvintista*, para, depois, reorganizar o espaço escolar.

Os quatro capítulos desta pesquisa fizeram uma análise das três vertentes de pensamentos presentes no discurso educacional no Brasil para a educação de surdos: política, cultural e linguística, sobretudo destacando a vertente linguística que aparece como base nas demais vertentes.

O discurso do bilinguismo para educação de surdos configura-se na vertente política com os documentos internacionais para a educação de pessoas deficientes. O discurso político destaca-se na política linguística defendida pelos movimentos sociais em busca do reconhecimento da língua de sinais para fomentar o ensino desta.

Esse discurso internacional aparece também pela vertente cultural, visto que os trabalhos analisados utilizaram o discurso de Skliar para um olhar diferente sobre a surdez, a fim de mostrar que os surdos devem ser vistos como pessoas que utilizam uma língua própria e se expressam culturalmente por meio dessa língua.

Na vertente linguística, utilizam Vygotsky e Quadros para explicar que a linguagem possui um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança surda e, por isso, ela deve ser exposta a língua de sinais precocemente. Os argumentos, na maioria das vezes, giram em torno da defesa da aquisição de duas

línguas pelo surdo: a língua de sinais como língua materna e a língua oral na modalidade escrita como segunda língua.

Portanto, pode-se entender que as vertentes políticas e culturais aparecem nas pesquisas sobre educação de surdos com o foco de também promover a língua de sinais. As três vertentes estão relacionadas ao uso do bilinguismo na educação de surdos, porém os movimentos das pessoas surdas sinalizam para mudanças imediatas na forma em que esse bilinguismo tem sido implantado nas escolas, pois ele está repleto de lacunas que ainda precisam ser preenchidas e há um longo do caminho ainda a percorrer neste século XXI. Por isso é preciso compreender o bilinguismo como o pensamento que permeia o discurso educacional, bem como as perspectivas atuais para a educação de surdos no Brasil.

## CAPÍTULO 5

### O PENSAMENTO EDUCACIONAL PARA A E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E AS PERSPECTIVAS ATUAIS

A educação de surdos no Brasil atualmente ainda está politicamente dentro do discurso da inclusão. Para alguns, a inclusão é o melhor caminho para a educação de surdos, desde que eles estejam amparados por profissionais capacitados. Porém, para outros, a inclusão significa uma exposição das desigualdades educativas.

Embora as pessoas surdas não se sentem deficientes, perante a lei e a concepção clínica são considerados como tal. Culturalmente as pessoas surdas apenas possuem uma singularidade linguística e, no ambiente, escolar necessitam de estratégias pedagógicas que condizem com as suas especificidades.

Os discursos sobre a educação de surdos articulam-se no decorrer da história de forma heterogênea, instituídos a partir de diferentes práticas estabelecidas por meio de jogos de poder. Como diz Foucault (1993):

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém dos lugares. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1993, p. 89).

No que se refere à educação de surdos, muitos defendem o *Bilinguismo* como proposta em que a língua de sinais é utilizada como meio de comunicação e expressão. Porém os termos “bilinguismo” e “educação bilíngue” não podem ser confundidos com “educação especial”. No Brasil, a ideia de educação especial está atrelada à educação inclusiva, e os objetivos a serem alcançados com o educandos são os mesmos, o que difere são as formas de atendimento, que serão individualizadas de acordo com a necessidade de cada um.

A política de inclusão na escola exige adaptação para receber educandos com diferentes tipos de necessidades. De acordo com Sasaki (1997, p. 41), define-se “inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Obviamente que este processo envolve adaptação de forma bilateral.

Ainda de acordo com Sasaki (1997), na concepção predominante hoje, a inclusão beneficia a todos, trazendo melhorias ao relacionamento entre os alunos e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos. Também permeia a aceitação das diferenças entre os indivíduos, além de garantir direitos iguais para todos, algo que na prática está muito distante. Ainda em consonância com essa ideia, Stainback e Stainback (1999) ressaltam:

[...] em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

O termo “educação especial” remete ao atendimento de pessoas com deficiências ou pessoas que necessitam de uma organização institucional para atender as suas especificidades. Para Crochik (2002), a educação especial é definida como educação para pessoas com deficiência, com prática e ritos especiais, ou seja, diferenciados. “[...] Centram-se os esforços na criança, ou melhor, em suas dificuldades, para adaptá-las à classe de alunos normais” (CROCHIK, 2002).

A educação especial concentra-se nas dificuldades do aluno e busca sanar o problema o mais rápido possível para não ameaçar o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola:

Educação Especial aparece nesse sistema com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbem a ordem existente e ameacem o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola. Assim, as dificuldades devem ser detectadas *a priori* para serem eliminadas o mais rápido possível. Para isso, cada caso é submetido a uma prova-diagnóstico e a uma normalização preventiva. Considerada deste ponto de vista, a Educação Especial exemplifica um sistema de normalização dirigido aos desvios individuais, ou seja, àqueles que perturbam o funcionamento da escola. Da mesma forma, opera como um mecanismo de gerenciamento do risco social, colocado em funcionamento pela política de inclusão (LUNARDI, 2006, p. 188).

Atualmente a política de “educação especial” foi substituída pela “educação inclusiva”. Mendes (2006, p. 388), explica que “a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral; até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”, que esteja de acordo com a proposta inclusiva.

Vale ressaltar que, para Machado (2008, p. 38), um ponto importante é pensar sobre as “diferenças” e sobre as formas diferenciadas para lidar com ela, visto que na inclusão, independentemente se o educando tem deficiência ou não, a educação está focada nas “diferenças”, quer seja de gênero, econômica, física, cultural, linguística, religiosa. Para os surdos, o discurso inclusivo “contempla” a diferença linguística com a presença do intérprete em sala de aula ou pela implantação de classes bilíngues em escolas regulares. Contudo, a presença de duas línguas dentro da escola não significa que a educação está de fato contemplando a educação de qualidade e as particularidades deste grupo.

As resistências aos discursos se veem representadas pelas lutas dos movimentos sociais expandida pela criação das associações de surdos. Souza (2013) explica que o Movimento Surdo Brasileiro (MSB), com apoio da Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e liderado por intelectuais ativistas surdos e ouvintes, conquistou direitos em diversos campos, entre eles o direito à educação bilíngue.

De acordo com Lacerda (1998), os estudos linguísticos acerca da língua de sinais surgiram paralelos à proposta da *Comunicação Total*, o que favoreceu o surgimento da proposta bilíngue para surdos, pois os estudos apontaram que as línguas de sinais possuem o mesmo status linguístico que as demais línguas orais. Sobre a abordagem bilíngue, diversos autores compartilham a ideia do uso da língua de sinais na educação de surdos.

Quadros (1997) define o bilinguismo como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessíveis à criança duas línguas no contexto escolar. Considera ainda que a língua de sinais é uma língua natural e essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas.

De acordo com Santana (2007), o fundamento do bilinguismo está na exposição precoce à língua de sinais, de forma que, quanto mais cedo houver tal exposição, mais facilidade para a implantação da abordagem bilíngue para surdos. De acordo com Sacks (2010, p. 96), “se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral”. Por isso, os defensores do bilinguismo defendem que o diagnóstico da surdez deve ser o mais precoce possível.

Para Goldfeld (1997), a aquisição espontânea da língua de sinais, em idade semelhante à da aquisição oral da criança ouvinte, evita atrasos de linguagem,

retardando também suas consequências na percepção, formação e generalização de conceitos, atenção, memória, evolução das brincadeiras e na escolarização.

Nesse sentido, Kozlowski (2000) classifica os modelos bilíngues quanto ao período/época de apresentação das línguas e quanto à modalidade de segunda língua. Quanto ao período de apresentação das línguas, Kozlowski (2000) denomina de “modelo sucessivo”, em que, logo após o diagnóstico, a criança surda tem contato com a língua de sinais e, depois de apresentar o domínio desta, apresenta-se a segunda língua. E o modelo simultâneo, em que as duas línguas são apresentadas simultaneamente, em momentos linguísticos distintos, ou seja, apesar de a criança surda estar exposta, tanto à língua oral quanto à língua de sinais, deve-se organizar a utilização delas, ou seja, no momento em que se prioriza a utilização de uma língua não se utiliza a outra.

O bilinguismo é definido por Góes (1996) como uma corrente de orientação educacional que assume que a língua de sinais, que é a primeira língua do surdo, deve ser aprendida o mais cedo possível.

O termo bilinguismo pode ser analisado de diversas perspectivas. Em termos gerais, as primeiras definições tendiam a restringir o bilinguismo ao domínio de duas línguas no mesmo nível, enquanto as definições mais tardias já permitiam uma maior variação na competência.

Na educação de surdos, embora os termos “bilinguismo” e “educação bilíngue” confundam-se, não podem ser considerados como sinônimos. O termo “bilinguismo”, embora seja encontrado em diferentes concepções, pode-se dizer que se refere ao contexto de falantes de duas línguas independentes da idade de aquisição. Mas, o conceito de educação bilíngue para surdos remete a muito mais do que o uso de duas línguas. No contexto escolar a língua aparece como sendo o principal meio de interação e é a partir dela que ocorre todo o processo de escolarização, porém para isso é imprescindível que os surdos tenham contato com a sua primeira língua o mais cedo possível:

Uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda (QUADROS, 1997, p. 28).

A proposta de educação bilíngue para surdos surgiu em contraposição às práticas de escolarização anteriores, que se mostravam visivelmente norteadas pelo

fracasso escolar dos surdos. No Brasil, a primeira referência sobre a educação bilíngue para surdos foi apresentada por Brito (1986):

A língua dos sinais é imprescindível ao surdo, mesmo que este, no início, esteja limitado à comunicação apenas com aqueles que manipulem bem esta língua ou que se iniciem no seu aprendizado. Posteriormente, em contacto com a língua oral, sua segunda língua, terá alcançado maior aptidão em todos os níveis (psicológico, cognitivo, social e linguístico) para enfrentar a árdua tarefa de seu aprendizado (BRITO, 1986, p. 19).

Esses argumentos serviram como base para as demais pesquisas nessa área no Brasil. Conforme argumenta Felipe (1989), os surdos precisam desenvolver a língua de sinais e aprendem nas escolas a língua oral. Neste argumento está implícita a ideia de que o surdo chega à escola já com uma primeira língua, ou seja, a língua de sinais, e irá aprender a segunda língua na escola. Esses argumentos, na década de 1980, serviram para fomentar o debate sobre a educação de surdos que prevalece até os dias atuais.

Observa-se que há uma tendência na definição de que o bilinguismo refere-se ao sujeito que tem acesso e/ou usa duas línguas. Porém, os aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, linguísticos, antropológicos, dentre outros, são pouco definidos como fatores cruciais que podem estar também relacionados com a condição bilíngue de um sujeito.

No atual modelo de trabalho escolar inclusivo, a educação planejada para o sujeito surdo utiliza presença de intérpretes nas salas de aulas o que muitas vezes não garante uma educação bilíngue, mas apenas o acesso às duas línguas.

O profissional intérprete não deve em hipótese alguma substituir o professor regente em sala de aula, mas atuar como mediador da comunicação entre ele e o discente surdo. Para atuar em sala de aula, o intérprete deve ter participação ativa, em conjunto com a equipe multidisciplinar que atua na escola. No entanto, apenas a presença do intérprete em sala de aula não assegura a inclusão do surdo, visto que a inclusão exige mudanças em toda a escola. Pela característica de instituição social, a escola se configura como modelo no contexto social, político e ideológico da sociedade em que está inserida (PIRES, 2015, p. 24).

Para Souza e Silvestre (2007, p. 56), “a inclusão de alunos surdos, não pode significar: [...] a assimilação do surdo ao padrão ouvinte-falante, a desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividades e produções culturais”. Para a maioria dos surdos, esse modelo de inserção na escola regular não funciona.



Em relação ao processo de aprendizagem do surdo, Razuck, Tacca e Tunes (2007) explicam que:

As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar e isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e tem perdas consideráveis no processo de aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas da escola (RAZUCK; TACCA; TUNES, 2007, p. 11).

Ainda para Souza e Silvestre (2007, p. 35), a inclusão educacional para surdos somente será eficaz se houver a construção de um projeto inclusivo para eles, e que “tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar, na escola, o estudante surdo”. Por isso, as pessoas surdas rogam por uma educação bilíngue em escolas bilíngues.

Sobre o planejamento escolar, Sá (1999) diz:

A abordagem educacional com o Bilinguismo para surdos é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes: A Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2) (SÁ, 1999, p. 135).

Porém, compreende-se que, para a educação bilíngue, mais que o acesso somente às duas línguas, é necessário a presença de profissionais bilíngues, sobretudo o professor. Mas para isso é essencial a formação docente com conhecimento não só referente à língua, mas sobre as estratégias que condizem com às necessidades dos surdos; é necessário conhecer as adaptações do currículo voltado para a especificidade dos surdos.

Nessa proposta, a escola bilíngue utiliza a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita durante todo processo educativo.

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, p. 310).

Conforme definido por muitos autores, essa abordagem propõe que o surdo se aproprie de duas línguas, sendo que a língua de sinais deve ser apresentada à criança surda o mais precocemente possível, conforme explica Goldfeld (1997):

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 1997, p. 39).

Conforme defendido por Lacerda (2000):

A abordagem bilíngue para a educação de surdos [...] preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” [...] A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais (LACERDA, 2000, p. 73).

Porém, para Skliar (2001), não se deve concentrar apenas nas questões linguísticas do bilinguismo para surdos:

Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais - ouvintes - como a norma - ouvinte (SKLIAR, 2001, p. 92).

O olhar pedagógico para um sujeito que utiliza uma determinada língua, deve contemplar às questões dialógicas do uso desta língua como meio e não um fim para o ensino e aprendizagem. De acordo com Bakhtin, a consciência linguística do locutor e do receptor não se refere a:

[...] um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores, A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. [...] É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 98).

Para Bakhtin, a língua na prática constitui o sujeito; por isso, em consonância com este pensamento, justifica-se a educação bilíngue para surdos, porque envolve pensar no sujeito surdo e a suas representações na sociedade. Desta forma, a educação bilíngue é uma questão principalmente cultural. Skliar (2013) ressalta que:

[...] emergiram de forma marcante as ideias do Bilinguismo na educação do surdos, tenho percebido a forte determinação de alguns grupos de estudiosos da surdez, de imprimir essa postura educacional, procurando colocar um ponto final nas ideias clínicas que tanto estiveram presentes nas determinações de área. Mais do que isso, instituir espaços específicos para surdos, no âmbito dos estudos sobre as minorias, tendo em vista uma perspectiva multicultural (SKLIAR, 2013, p. 28).

Essa ideia de educação bilíngue para surdos é resultado de movimentos políticos. Skliar (2013) diz que “discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor como construção histórica, cultural e social”. Nesse sentido a questão política é entendida como relações de poder que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. No Brasil, há uma forte tendência nos movimentos em fomentar espaços exclusivos para surdos. As políticas linguísticas e pedagógicas sobre a educação bilíngue para surdos ganhou destaque somente no século XXI, após o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão pela Lei.10436 de 24 de abril de 2002.

As autoras Quadros (1997), Sá (1999), Lacerda (2000; 2014), Goldfeld (1997), Salles (2004) e Campelo (2008), apesar de defenderem o reconhecimento linguístico ao longo da sua trajetória acadêmica, reconheceram também a importância de utilizar demais recursos mediados pela língua de sinais.

De acordo com Quadros (1997):

Sugere-se aos profissionais identificarem a realidade local do processo de ensino dos alunos. A partir da identificação será possível planejar propostas de trabalho. A participação efetiva de pessoas surdas adultas nesse processo determina um processo bicultural, além de bilíngue (QUADROS, 1997, p. 116).

Quadros (2009) destaca que:

Os movimentos surdos clamam por inclusão em outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (QUADROS, 2009, p. 156).

Sá (1999) reconhece que a especificidade da língua de sinais, língua natural dos surdos, implica que este alunado seja atendido de maneira diferenciada. Quando se trata de atendimento diferenciado, de acordo com o discurso da inclusão,

é um atendimento adaptado, de modo que, cabe à escola, realizar adaptações curriculares, o que inclui as adaptações na didática, no currículo e nas avaliações.

O uso da didática e metodologia mediada pela língua de sinais também é destacado por Lacerda (2014):

[...] não é simplesmente a formação de professores proficientes em Libras que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda (LACERDA, 2014, p. 53).

Para Goldfeld (1997, p. 105), o bilinguismo, assim como as outras abordagens, não pode ser definido como uma filosofia homogênea. Os profissionais atuam e pesquisam seguindo diferentes abordagens dentro desta linha teórica.

Salles (2004) destaca a importância de analisar a educação de surdos do ponto de vista linguístico e educacional. Apenas a utilização da língua de sinais não irá resolver toda a problemática da educação dos surdos. É necessário pensar que os surdos transitam em dois contextos, o de surdos e o de ouvintes. Conforme Peixoto (2006, p. 206), “Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas”. Esse é o primeiro passo de uma educação para surdos.

Como uma das estratégias pedagógicas, o uso de recursos visuais é destacado, de acordo com Campelo (2008):

A base da visualidade como tema interdisciplinar visa responder aos questionamentos que cerceiam os problemas provocados pelas falhas da metodologia, pelo desconhecimento do uso visual de língua de sinais, pelos conflitos linguísticos dos professores e docentes não-surdos, pela ausência do uso visual de língua de sinais dos instrutores e professores sujeitos Surdos devido a historicidade da proibição do uso de língua de sinais, concentrando esforços para prestigiar o uso da “fala” ou da “oralização”, da excessiva cristalização do conhecimento repetitivo, desatualizado e discordante dos objetivos da comunidade Surda (CAMPELO, 2008, p. 24).

Os recursos visuais podem ser entendidos pelo o uso de materiais pedagógicos que envolvam figuras, recursos tecnológicos, teatro, dança, vídeos entre outros.

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem

trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (LACERDA, 2014, p. 185).

De modo que, em uma escola bilíngue, as adaptações curriculares utilizam a Libras como meio de interação para o processo pedagógico e utilizam os demais recursos visuais como estratégias de ensino.

Muitos professores, por desconhecerem sobre a temática da educação de surdos, frequentemente excluem-se desse processo, ficando a responsabilidade pelo ensino e aprendizado do surdo a cargo do tradutor/intérprete, que, muitas vezes, não possui formação específica em determinadas áreas de ensino e, por questões de atribuições éticas profissionais, o intérprete deve atuar somente no repasse do conteúdo, sem interferir diretamente na educação; por isso, existe a necessidade de professores bilíngues atuando em escolas bilíngues.

Para que a proposta bilíngue ocorra de fato, o aluno surdo deveria adquirir a língua de sinais como sua primeira língua no ambiente informal de aprendizado, antes mesmo do seu acesso à escola, ou seja, no contexto familiar. Porém a realidade no Brasil é que a maioria das crianças surdas só tem acesso à língua de sinais no ambiente escolar, de modo que a ela tem de aprender a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita concomitantemente. Dessa forma a proposta bilíngue no Brasil ainda encontra dificuldade em ser efetivada. Por isso o discurso atual para a educação de surdos está na proposta bilíngue em escolas bilíngues e o discurso aparece como um rompimento com o paradigma do modelo atual de inclusão estabelecido no Brasil.

### **5.1 A educação de surdos em escolas bilíngues: as perspectivas atuais**

Há um movimento em prol de educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues. A escola bilíngue continua dentro de um discurso maior que é o da inclusão, devido à política implantada em nosso país. Porém a língua de instrução utilizada deve ser a língua de sinais, sendo a língua oral utilizada e ensinada na modalidade escrita.

Nesse modelo de escola os professores utilizam a língua de sinais para ministrar os conteúdos, de forma que nessas escolas não há a figura de tradutor/intérprete.

A FENEIS (2014) caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

*As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado(p.4).*

Considerando que a escola bilíngue para surdos atende às necessidades dos surdos. A inclusão em sala de aula regular é veementemente criticada por muitos estudiosos desta temática. De acordo com Sá (2002):

*Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial de seu país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos (SÁ, 2002, p. 65-66).*

Entende-se que o surdo desenvolve habilidade por meio de uma língua que é visual e por isso ele necessita de materiais educativos baseados em experiências visuais. Outra estratégia de ensino utilizada na escola bilíngue é a exploração da expressão facial e corporal por meio do teatro, dança e outras atividades que envolvam expressões:

*Não se trata de uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos em língua de sinais, explorando as características visuais desta língua: o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressão corporais e faciais. Mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla, na perspectiva de uma semiótica imagética (LACERDA, 2014, p. 187).*

A sociedade hoje é extremamente estimulada pela visualidade. Os recursos visuais estão acessíveis a todos e desenvolver propostas imagéticas na educação bilíngue para surdos é fundamental.

De acordo com Rocha et al. (2016), os “estudos contemporâneos na área de educação de surdos têm apontado que o uso de recursos visuais contribui com o processo de ensino e de aprendizagem de qualquer aluno” e, principalmente para o aluno surdo, esse recurso é imprescindível:

*Esta discussão em torno da experiência visual e do uso de diferentes metodologias que valorizem este aspecto no âmbito educacional tem levado alguns pesquisadores a discutirem a importância de uso de recursos visuais durante o processo de escolarização do aluno surdo (ROCHA et al., 2016, p. 51).*

Os recursos visuais podem está aliados à informática por meio de jogos educativos e adaptados Para investir em material tecnológico que facilita a educação de surdos, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde 2003, por meio da Resolução nº 26, está investindo recursos financeiros para a elaboração de um software para converter ou traduzir textos em português para Libras (LOPES, 2007).

De acordo com Campelo (2008, p. 100), “A mediação semiótica supõe uma relação do sujeito surdo com o mundo mediado pelo signo, supõe que o sujeito vá além de um contato imediato e direto com aquilo que se chama de sinais”. Os sinais são signos, formas utilizadas para a comunicação:

Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELO, 2008, p. 128).

A Semiótica, em conjunto com as tecnologias, caracteriza-se como uma das estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem do surdo. Catapan e Fialho (2004) dizem que essa tecnologia vem sendo utilizada no processo da educação de duas formas distintas: uma sobre o computador e a outra através do computador.

Entende-se que é imprescindível utilizar a língua de sinais nos contextos de escolarização dos surdos. Percebe-se dessa forma que, na educação bilíngue, não basta apresentar o conteúdo em Libras, é preciso explorar a potencialidade visual dos surdos.

Outro recurso indispensável na educação bilíngue é uso da escrita dos sinais para que os surdos se desenvolvam nos aspectos linguísticos e cognitivos. Surgiram vários movimentos em busca de uma expressão gráfica que preserve a língua de sinais. De acordo com Costa et al. (2004), o Sign Writing é um sistema de escrita com características gráfico-esquemáticas que permite uma representação de textos de línguas de sinais de forma intuitiva e de fácil compreensão.

A primeira escrita, datada de 1822, foi criada por um professor chamado Roch Ambroise Auguste Bébien (1879-1839), nascido em Guadalupe, que desenvolveu os seus estudos na escola de surdos em Paris. A sua proposta de escrita de língua de

sinais foi chamada Mimographie e serviu de base para o sistema de notação proposto mais tarde em 1965.

O sistema de Bébien é composto de 190 símbolos, todos escritos em uma determinada ordem, escritos da esquerda para a direita, a maioria deles icônicos para que fossem facilmente recordados e baseados em quatro componentes principais das LS: Forma e Orientação da Mão, Movimento, Lugar e Expressão Facial. Tal sistema foi usado para representar graficamente sinais, da mesma forma que a escrita representa as palavras das LO. (AGUIAR; CHAIBUE, 2015. p. 5).

A princípio, a escrita de sinais, denominada Sign Writing, surgiu a partir do sistema de escrita dos movimentos da dança criada por Valérie Sutton, professora estadunidense. Mais tarde foi adaptada para a escrita dos sinais pelos pesquisadores dessa área. Em 1965, William Stokoe, um linguista estadunidense, publica uma pesquisa sobre a língua de sinais. Foi criado um sistema de notação para a ASL que parte de cinco elementos: lugar de realização do sinal; as configurações de mão; os movimentos indicando ação, símbolos orientação e sinais diacríticos.

O sistema criado por Stokoe não tinha o objetivo de servir para o uso comum dos surdos, mas sim de atender a uma necessidade particular dele, que era estudar as línguas de sinais, nesse aspecto seus estudos são referenciais para alguns pesquisadores das línguas de sinais (STUMPH, 2008, p. 24).

Sutton (2003) descreve a escrita de sinais como um “[...] sistema internacional e pode ser usado para escrever qualquer língua de sinais do mundo”. Ao introduzir a escrita da língua sinais foi possível registrar as relações e as interações sociais destes sujeitos, possibilitando aos usuários dessa língua a consciência linguística. A escrita, além de preservar o léxico da língua de sinais, facilita a organização de materiais, e permite os registros de ideias.

O uso do sistema de escrita signwriting, assim como outras escritas, se constitui como estratégia de construção de significados e método de estudo, pois facilita a lembrança e a recuperação da informação guardada na memória. Atualmente a maioria dos surdos tem acesso aos conteúdos escolares através da tradução por um intérprete de Libras; porém, os conteúdos são escritos em língua portuguesa, o que não contribui para memorização, lembrança e associação com outros conhecimentos. Não há uma forma de registro acessível que se possa consultar (SILVA, 2009, p. 53).

Ainda sobre as vantagens da escrita dos sinais, Nobre (2011) diz:



Através da escrita da língua de sinais, por meio do sistema *Sign Writing* ou qualquer outro, o surdo pode elaborar conhecimentos mais profundos e consistentes, já que a relação-linguagem será garantida no processo de escrita da sua língua materna (NOBRE, 2011, p. 90).

No Brasil, em 1996, em Porto Alegre, o Dr. Antônio Carlos Rocha Costa passou a estudar o uso da *Sign Writing* por meio do computador juntamente com as pesquisadoras Marianne Stumpf (Surda) e a Professora Márcia Borba, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul. Sobre a importância desses estudos Stumpf (2005, p. 44) destaca:

As crianças surdas que se comunicam por sinais precisam poder representar pela escrita a fala delas que é viso-espacial. Quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é representação de sua língua natural têm oportunidade de melhorar todo o seu desenvolvimento cognitivo (p. 44).

De acordo com Capovilla e Capovilla (2002, p. 147), “só a inclusão da escrita visual direta de sinais é capaz de elevar a educação e formação da criança surda ao status do bilinguismo pleno”. A língua de sinais falada e a língua de sinais escrita permitem dar sentido ao termo bilinguismo; visto que, assim como nas línguas orais, existe a modalidade oral e a escrita. A língua de sinais, dessa forma, passa a ter a modalidade sinalizada e escrita. Segundo Stumpf (2005), a escrita de sinais favorece o desenvolvimento e amadurece os aspectos cognitivos dos surdos, organizando seu pensamento e facilitando sua aprendizagem.

Com o intuito de preservar as características da língua de sinais, essa escrita baseia-se nos parâmetros que configuram os sinais: as configurações de mãos, o ponto de articulação, os movimentos, orientação de mão as expressões faciais/corporais. Para Barros (2006), tendo em vista que a Libras já foi reconhecida como língua em nosso país desde 2002, é então relevante, a partir deste momento, difundir a escrita da Língua de Sinais, para que o indivíduo surdo seja alfabetizado e letrado utilizando a sua língua natural.

Os estudos da escrita de sinais foram aprofundados, e surgiu um novo sistema de escrita das línguas de sinais criado pela professora Mariângela Estelita Barros que, em 2008, defendeu a tese de doutorado intitulada: *ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. Na tese, ela define a ELiS como um sistema de escrita das língua de sinais, de base alfabética e linear. A

caracterização da ELiS como linear deve-se ao fato de os visografemas serem escritos sequencialmente, um após o outro:

Os símbolos do alfabeto ELiS, em vez de representarem 'os sons elementares de uma linguagem', representam os visemas elementares de uma língua. Crio aqui o termo "visema" em equivalência ao termo fonema. Sendo o fonema uma unidade sonora de uma LO, visema passa a ser uma unidade visual de uma LS. Em extensão a este novo termo utiliza visêmico onde para as LO se diz fonológico; visético, no lugar de fonético; viso, ao invés de fone (BARROS, 2008, p. 14).

Por meio da escrita dos sinais, os surdos podem expressar em sua própria língua e assim estabelecer trocas simbólicas, visto que a escrita permite os registros das ideias e o estabelecimento das relações com o mundo. Apesar da sua importância, a Sign Writing e a *ELiS* ainda não são comumente usadas na educação de surdos; pois, para a sua utilização, é necessário que o professor esteja preparado no sentido de conhecer a escrita dessa língua e as suas possibilidades para uma educação bilíngue de qualidade.

Para atender o aluno surdo, é preciso ser reflexivo quanto ao que está envolvido nas adaptações curriculares. De acordo com o MEC/BRASIL, as adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais:

- a) de acesso ao currículo;
- b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível (BRASIL, 2000, p. 7).

Conforme orientação das ACPP (Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, 2000, p. 18) As adaptações em sala de aula é de suma importância para melhorar o aprendizado do aluno surdo, tais como:

Utilizar recursos visuais: a visão é considerada a principal via de aprendizado e informação do surdo e o seu estímulo contribui para tal;  
Posicionar o aluno próximo ao professor: torna-se importante para que o aluno tenha maior percepção nas orientações do professor e desta forma não perca a concentração facilmente. Assim, ele pode ter maior atenção nos sinais do professor, nos lábios e não se dispersa com movimento a sua volta;  
Associar a escrita ao seu significado: descrever sempre ao aluno o significado das palavras para que a associação ocorra de maneira mais fácil;  
Manter sempre contato visual com o aluno: o professor não deverá falar enquanto escreve na lousa, dar explicações de costas ou até mesmo andando pela sala;

Associar palavras a desenhos: esse trabalho em conjunto torna o entendimento mais fácil para o aluno, pois ligando a palavra a figura poderá compreender mais facilmente;

Elaborar provas diferenciadas dos demais alunos: deverá ser clara, objetiva e adaptada para que o aluno entenda o que está sendo pedido; Avaliação: deverá ser respeitada a forma de escrita do aluno neste processo que é importante para saber se os objetivos propostos foram alcançados (MEC/SEE, 2000, p. 18).

Entende-se, portanto, que a formação do professor para a educação bilíngue é imprescindível, pois estabelece quebra do paradigma de práticas tendenciosas. Não se pode pensar uma formação desarticulada da prática, e entendemos que a prática promove uma reflexão que permite ao profissional o aprendizado. Sobre reflexão da prática, Schön (2000) apresenta quatro elementos básicos: é necessário que os docentes pensem a respeito da sua linguagem, a respeito da maneira como determinam sua função, a forma como compreendem e como determinam seu código de valores.

Para Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde o momento da formação inicial, ela passa a ser parte da identidade profissional do docente. Porém, vale ressaltar que a reflexão promove a avaliação crítica e possibilita buscar novos caminhos para as práticas educativas.

Para isso, o professor deve ir além da formação inicial. De acordo com Imbernón (2006, p. 27), “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único”. O professor deve buscar outros meios para a sua formação, conforme explica Oliveira (2014):

O professor pode estar se formando em locais especificamente educacionais, mas, também através de outras instâncias culturais, como cinema, teatro, televisão, entre tantos outros espaços em que se produzam significados sobre a deficiência (OLIVEIRA, 2014, p. 54).

Para a formação do professor bilíngue na educação de surdos, Davies (1994 *apud* QUADROS, 1997), descreve três aspectos importantes:

- a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
- b) O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) O professor deve respeitar as duas línguas - isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresentada para a criança (DAVIES, 1994 *apud* QUADROS, 1997, p. 33).

Considerando as características do professor bilíngue, podemos compreender que a formação inicial oferecida pela disciplina de Libras oferecida nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, conforme estabelecido pelo Decreto 5.626/05, de fato não contempla a formação necessária para o professor tornar-se bilíngue dentro das competências necessárias.

Pelo caráter de urgência em cumprir o decreto, a maioria das instituições de Ensino Superior estabeleceram que essa disciplina devesse ser oferecida em um semestre apenas, e essa é uma questão preocupante, pois não há um consenso quanto a carga horária mínima necessária e quanto a organização dos conteúdos da disciplina, que fica a cargo do professor ministrante, que muitas vezes se vê impossibilitado de desenvolver um trabalho condizente com a necessidade devido a ter que adequar os conteúdos a uma carga horária pré-estabelecida institucionalmente. Pode-se observar que o Decreto n.º 5.626 propõe apenas a inclusão da Libras, mas não esclarece como:

Art. 3 - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Costa e Lacerda (2015) dizem que a oferta da disciplina Libras para os cursos de formação de professores é direcionada, em sua maior parte, aos objetivos da inclusão escolar, em detrimento dos objetivos da educação bilíngue, propriamente dita. Apesar dos avanços e da visibilidade que a Libras recebeu como disciplina em cursos de formação de professores, essas disciplinas não contemplam a formação necessária apenas inserindo o aprendizado básico da Libras nos cursos de formação de professores.

Para viabilizar a educação bilíngue, o Decreto 5.626/05 prevê a criação de cursos de formação docente em Letras/Libras:

Art. 11. I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos (BRASIL, 2005).

No Brasil a formação de professor por meio de curso de graduação Letras/Libras ainda está em fase de estruturação em algumas universidades. O

primeiro curso graduação Letras/Libras, no Brasil, ocorreu em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, depois de ter sido estabelecido pelo Decreto n.º 5.626/2005. No entanto, a formação de professor por meio de curso de graduação Letras/Libras ainda está em fase de estruturação em algumas universidades.

No Brasil, a reivindicação por escolas bilíngues ganhou forças depois do Decreto n.º 5626/2005, porém os alunos surdos ainda estão sendo atendido nas escolas regulares com auxílio de intérpretes.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, centenas de pessoas participaram, em Brasília, dos atos políticos em favor das escolas bilíngues para surdos e pelo não fechamento das escolas específicas para surdos, entre elas o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), escola centenária de referência para educação de surdos no Brasil, situada no Rio de Janeiro. O movimento reivindicava também, junto ao MEC, mudanças no PNE (Plano Nacional de Educação) para a implantação de uma educação bilíngue real.

O poder público já havia se posicionado quanto à educação de surdos, reforçando que ela deveria ser realizada em escolas comuns, visto que se acreditava que a escola bilíngue significa escola segregada. Porém essa ideia não é compartilhada pelos surdos.

Em 2012 foi enviada uma Carta Aberta<sup>9</sup> ao Ministro da Educação, Aloízio Mercadante. Os trechos mais relevantes dessa carta seguem reproduzidos:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. [...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas

---

<sup>9</sup> Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, em diferentes instituições de ensino públicas, federais e estaduais: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012).

É possível perceber que os militantes surdos são categóricos em afirmar que o modelo de educação, na proposta de inclusão, não condiz com a educação que eles querem. A ideia de que uma escola bilíngue seria de fato uma escola segregadora e que representa um retrocesso histórico também é rebatida. Conforme explicado na carta, essa postura parte daqueles que não aceitam as especificidades dos surdos. Os autores dessa carta clamam por escolas bilíngues, dizem “Não” à escola inclusiva para surdos e anseiam por uma escola que de fato assumam o compromisso de ensinar o surdo com qualidade.

Os militantes dessa causa veem nesses movimentos uma possibilidade de mudanças políticas e uma resistência às práticas do *ouvintismo*;

Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se auto conduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido - pelos ouvintes, é claro... como salvo-conduto para ações tutelares (LOPES *apud* VEIGA-NETO, 2011, p. 10).

A Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação/ PNE (BRASIL, 2014a), assegura o direito de os surdos, ou seus responsáveis, terem garantida uma das três modalidades de escolarização: 1- escolas bilíngues; 2- classes bilíngues em escolas polo; 3- classes em que o ensino é ministrado em português com a mediação de tradutores e intérpretes de LIBRAS (TILS), com atendimento educacional especializado (AEE) no contra turno. Com a aprovação do PNE, municípios e estados estão promovendo fóruns com o objetivo de estabelecer a forma como cada município se organizará para o atendimento da Lei n.º 13.005/2014.

Albres (2005) diz que o discurso no MEC para a educação de surdos vem sofrendo alterações desde 1979; mas, na prática, as modificações apontadas não são colocadas em atividade. Por isso, o movimento surdo pede uma revisão imediata; pois observa que, mesmo com a oficialização da Libras no nosso país, ainda é necessário caminhar por outros processos, visto que a criação de leis por si

não é garantia de mudanças, pois as leis e a política adotada atual continua reforçando princípios que sustentaram modalidades de escolarização no passado e que se mostraram como fracasso. No Brasil, atualmente, devido à política de inclusão, a maioria das crianças surdas encontra-se matriculadas em escolas regulares com a presença de tradutores/interpretes de Libras ou em salas bilíngues e há poucas que conseguiram o direito de serem escolas bilíngues. Por isso há de se pensar urgentemente em mudanças na política educacional estabelecido em nosso país.

Dessa forma há de se compreender que as perspectivas atuais para a educação de surdos sinalizam para a ruptura com o modelo atual de inclusão e dá continuidade a um modelo educacional que foi estabelecido no século XVI, o uso da língua de sinais para a educação de surdos, mas que foi interrompido por ideias que refletem os interesses de classe.

Embora as discussões atuais seguem no bojo das políticas da inclusão, as reflexões caminham para a educação bilíngue em escolas bilíngues. Essas discussões, mesmo marcadas por interesses de organismos internacionais e tensionados por disputas de poder, ganham força no longo caminho ainda a percorrer neste século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou a compreender as vertentes teóricas e metodológicas para a educação de surdos no século XXI, explicitando quais são as proposições nacionais e internacionais mais presentes no discurso educacional para a educação de surdos no Brasil. Objetivou compreender também o contexto do discurso educacional brasileiro a partir do século XX e o discurso internacional, analisando as rupturas e as continuidades desse discurso sobre a educação de surdos, analisando criticamente as influências teóricas na formulação do discurso para a educação de surdos no Brasil.

Este trabalho baseou-se na tese de que o discurso educacional brasileiro para surdos no século XXI está pautado no *Bilinguismo* e se apresenta em três vertentes: político, cultural e linguístico, sobretudo na vertente linguística que aparece como destaque para o reconhecimento do uso da língua de sinais na proposta atual para a educação de surdos. O discurso internacional também está pautado no bilinguismo para educação de surdos e se configura na vertente política com os documentos internacionais para a educação de pessoas com deficiências. O discurso político destaca-se, sobretudo, na questão linguística defendida pelos movimentos sociais em busca do reconhecimento da língua de sinais, fomentando o ensino dessa língua. Esse discurso internacional aparece também pela vertente cultural e linguístico com o objetivo de mostrar que os surdos devem ser vistos como pessoas que utilizam uma língua própria e se expressam culturalmente por meio dessa língua.

Foi feito um levantamento bibliográfico utilizando o “Estado do conhecimento”, a fim de identificar, no discurso educacional vigente, as tendências para a educação de surdos no Brasil.

Para mapear o “Estado do conhecimento” para essa área, inicialmente foi escolhida como filtro, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a “Educação” e o descritor central foi “Educação de surdos”, por meio dos quais se obteve a relação das pesquisas registradas no período delimitado para esta investigação, cujo foco é evidenciar o discurso nacional e internacional sobre a “Educação de surdos”.

Foram compilados no total 151 trabalhos entre teses e dissertações, sendo 51 teses e 100 dissertações e, após leitura do resumo de cada trabalho, foi possível observar alguns subtemas contidos nessa temática com enfoque em assuntos como:



*Educação de surdos e processos pedagógicos; língua de sinais e linguística; sujeitos; intérpretes; formação de professores, Políticas, Tecnologias da informação e Surdez.* Foram selecionados 25 trabalhos que trataram especificamente sobre a “*Educação de surdos e processos pedagógicos*” os quais serviram de base para esta pesquisa. Após selecionar os trabalhos, investigou-se quais autores mais citados e com maior número de obras citadas e, a partir dessa informação, buscou-se nas fontes as ideias norteadoras do discurso educacional brasileiro e quais autores internacionais poderiam ser considerados como influenciadores do discurso educacional de surdos no Brasil.

O primeiro capítulo que se dispôs em fazer uma exposição sobre as concepções de surdez, tanto pelo viés clínico como pelo viés socioantropológico, bem como o pensamento e a linguagem das pessoas surdas, para depois fazer o contexto histórico, a fim de entender o contexto das ideias que permeiam o discurso atual.

Ao analisar a história da educação dos surdos, observou-se que o contexto das pessoas surdas sempre esteve marcado pelas representações dominantes, hegemônicas, produzidas pelos ouvintes sobre os surdos. A visão clínica da surdez como uma deficiência a ser resolvida influenciou o campo pedagógico com a proposta *Oralista*, que considerava os surdos capazes de oralizar e sanar a questão da deficiência. Consecutivamente surgiram outras abordagens educacionais: *Comunicação Total e Bilinguismo*.

Essas propostas surgiram no decorrer da história, à medida que os estudos acerca da surdez avançavam e o olhar para com o sujeito surdo também se modificava. Os surdos, enquanto grupo social passou a se fortalecer e exigir uma educação que condiz com as suas particularidades. A trajetória da educação de surdos apresenta-se repleta de desafios vivenciados por eles e marcados pelas relações de poder.

Cada uma das abordagens de trabalho representou a concepção sobre os surdos em seu momento histórico e sofreram influências dos interesses das classes sociais dominantes. Por muito tempo observou-se o discurso médico influenciando o discurso educacional, e este estudo constatou a que deficiência está na sociedade em lidar com a complexidade das “diferenças”.

A política de lutas sociais, por parte das pessoas surdas, aumentou como forma de resistência à postura de imposição adotada pelos ouvintes e estes

passaram a se reunir para reivindicar seus direitos por meio de leis e políticas públicas. A principal reivindicação estava no direito de utilizar a língua de sinais a que eles, por muito tempo no decorrer da história, foram privados.

A vertente política consagra-se também como um discurso internacional por meio dos documentos internacionais, sobretudo a “Declaração de Salamanca” e a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” com o objetivo de argumentar que os surdos são sujeitos que possuem apenas diferenças linguísticas. Nos trabalhos analisados, os referidos documentos aparecem como argumentação de que as pessoas surdas precisam de uma educação condizente com as diferenças linguísticas, e esse discurso está pautado na política de movimentos em prol da promoção da educação bilíngue para surdos. Esses dados sinalizam para uma imediata revisão da política de educação no Brasil e reforça o pressuposto de que o modelo de escolarização sustentada pelo modelo inclusivo tem fracassado no que se refere à educação de surdos.

A vertente cultural está presente nas pesquisas com a tendência da educação de surdos pelo viés da luta pelo reconhecimento da língua de sinais, ou seja, o direito da pessoa surda utilizar a língua de sinais. Esse reconhecimento é um processo histórico cultural de movimentos em prol da conquista de espaço e a influência intelectual dessa vertente, que aparece na figura de Skliar, citado em 20 trabalhos com o total de 55 citações, e Lacerda, citada 32 vezes em 14 dos 25 trabalhos. Esses autores foram os mais citados nos trabalhos pesquisados. Eles defendem o surdo como um sujeito com “diferenças”, sendo a principal delas a diferença linguística. Skliar critica os discursos clínicos, a medicalização e o *ouvintismo*, ou seja, a imposição dos ouvintes nas tomadas de decisões no que se refere às pessoas.

A autora Lacerda defende o bilinguismo como sendo resultado do processo histórico-cultural dos movimentos surdos. Os autores dos trabalhos pesquisados apropriaram-se dos argumentos da autora Lacerda para esclarecer que, no processo histórico, as abordagens educacionais, em especial o *Oralismo*, contribuíram para que as questões culturais se destacassem e para promover as ideias do bilinguismo.

A terceira vertente encontrada nesta pesquisa para o discurso educacional brasileiro é a vertente linguística, pautada na aquisição da língua de sinais como a primeira língua para as pessoas surdas. Essa vertente linguística aparece sob a

influência da autora Quadros, citada em 15 dos 25 trabalhos pesquisados, totalizando 38 citações.

Ainda sobre a vertente linguística, presente no pensamento educacional brasileiro, a maioria dos trabalhos utilizaram Vygotsky, consagrando-o, dessa forma, como autor clássico que norteia o discurso educacional brasileiro. Esse autor foi utilizado como apoio ao argumento sobre desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças surdas. Vygotsky foi citado em 14 trabalhos, totalizando 26 citações.

Os autores dos 25 trabalhos analisados sob a categoria “Educação de surdos” apropriaram-se dos estudos teóricos de Vygotsky, na vertente linguística, como argumento para a utilização da língua de sinais na educação de surdos.

Nessa vertente, os trabalhos pesquisados utilizam Vygotsky e Quadros para explicar que a linguagem possui um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança surda e, por isso, ela deve ser exposta à língua de sinais precocemente. Os argumentos, na maioria das vezes, giram em torno da defesa da aquisição de duas línguas pelo surdo: a língua de sinais como língua materna e o português como segunda língua.

Em todos os trabalhos, observou-se unanimidade quanto à ideia do bilinguismo na educação de surdo. Essa ideia está atrelada principalmente às questões linguísticas, em especial ao uso da língua de sinais para mediar os conteúdos do currículo escolar. Alguns poucos trabalhos focalizaram em apresentar as estratégias com adaptações curriculares.

O fato de que a maioria dos trabalhos na vertente linguística aparece com o foco na língua de sinais, como meio de trabalhar os conteúdos escolares, justifica-se pelo advento de que, no Brasil, o movimento em prol do reconhecimento da língua de sinais, como uma língua que possui características e status linguísticos, ocorreu principalmente no final da década de 1980. Essa ideia foi compartilhada por diversos autores na década de 1990 e culminou no reconhecimento legal somente com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

No Brasil, embora haja o reconhecimento legal, ainda há necessidade de reconhecimento social e a língua de sinais aparece desconhecida pela maioria das pessoas. Justifica-se, dessa forma, o fato de que as pesquisas nesse campo no Brasil ainda possuem o foco no uso da língua de sinais na educação dos surdos com o objetivo de dar visibilidade à língua e às pessoas surdas.

As três vertentes sinalizam para uma educação pautada no bilinguismo, ou seja, o uso da língua de sinais como língua de instrução e a língua oral na modalidade escrita. Compreende-se, porém, a educação bilíngue como muito mais que o acesso somente às duas línguas. É necessário à presença de profissionais bilíngues e, para isso, é essencial a formação docente que utilize a língua de sinais como meio de interação para educação de surdos. É necessário um currículo voltado para especificidade dos surdos, que compreenda como o sujeito surdo aprende e buscando estratégias pedagógicas que sejam condizentes com suas especificidades.

Há uma tendência na definição de que o bilinguismo refere-se ao sujeito que tem acesso a duas línguas e/ou usa essas duas. Os aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, linguísticos, antropológicos, dentre outros, são pouco definidos como fatores cruciais que podem estar também relacionados com a condição bilíngue de um sujeito.

No Brasil, embora a proposta de bilinguismo tenha sido discutida desde 1980, somente em 2006, com o Decreto 5.626/2005, foi possível inserir essa formação no Ensino Superior. O decreto prevê a inclusão da disciplina de Libras, obrigatoriamente, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e a criação de cursos de Licenciaturas em Letras/Libras, Tradução e Interpretação em Libras e Pedagogia Bilíngue.

A inclusão da disciplina de Libras em cursos de Licenciaturas e Pedagogia tem se mostrado incipiente no que tange à formação de professores bilíngues. Esse fato ocorre, porque o decreto não especifica a carga horária de Libras nem seu conteúdo. Dessa forma, as instituições, em sua maioria, inserem uma disciplina em apenas um semestre do curso, o que torna inviável para a formação de professores bilíngues.

Os conteúdos de tais disciplinas deveriam conter conhecimentos acerca da língua do sujeito e da surdez. Isso nos leva a entender que essa formação no Brasil ainda carece de reestruturação e, por isso, adota-se o modelo de trabalho escolar inclusivo com a presença de intérpretes nas salas de aulas, o que não garante uma educação bilíngue, mas apenas o acesso às duas línguas.

Embora no Brasil, desde 2006, exista o curso Letras/Libras graduação em Licenciatura para formar professores para a educação de surdos, ainda é incipiente a formação de professores licenciados. Atualmente há carência de profissionais

capacitados como professores para o ensino de Libras. Por isso há a necessidade de investimentos para ampliação desses cursos, não só em nível de graduação, mas também em pós-graduação.

A maioria das pessoas surdas no Brasil ainda está inserida em escolas regulares de ensino, dentro da proposta de inclusão, e a realidade no Brasil é que a maioria das crianças surdas só tem acesso à língua de sinais no ambiente escolar, de modo que a criança tem de aprender a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita simultaneamente. Por conseguinte, a proposta bilíngue no Brasil ainda encontra dificuldade em ser efetivada e, por esse motivo, há necessidade de criação de programas de apoio às famílias de crianças surdas para que possa ter acesso à língua de sinais antes mesmo de entrar na escola.

Se nesse modelo de inclusão estabelecido em nosso país, não foi possível reorganizar a escola para atender as especificidades das pessoas surdas, então há de se construir uma nova escola. Por isso, a tendência mundial para a educação dos surdos está na educação bilíngue em escolas bilíngues. Em uma escola bilíngue, a língua de sinais é o meio de interação para as adaptações curriculares e as estratégias de ensino totalmente voltadas para as necessidades das pessoas surdas utilizadas pelos próprios professores e não com a mediação de tradutores /intérpretes de Libras.

No Brasil, a prática da educação de surdos ainda está dentro do modelo de inclusão e em muitas escolas adotaram as classes bilíngues, mas o pensamento educacional brasileiro segue a tendência mundial de educação bilíngue em escolas bilíngues, devido a política de inclusão, ainda há poucas escolas que conquistaram o direito de serem bilíngues. Para efetivar essa proposta, são urgentes as mudanças na estrutura política que ainda está vinculada ao modelo de inclusão.

O pensamento educacional brasileiro para educação de surdos caracteriza-se como ruptura com o modelo de inclusão estabelecido em nosso país e dá continuidade ao pensamento educacional estabelecido na primeira escola para surdos em 1760, em Paris, por Charle L`pée, ou seja, utilizar a língua de sinais como língua de instrução para surdos.

Assim sendo, compreende-se que a questão sobre educação de surdos apresenta-se repleta de limites e de possibilidades. No decorrer da história, houve muitos avanços, mas há um longo caminho ainda para percorrer neste século XXI, visto que essa questão de educação bilíngue em escolas bilíngue representa uma

tendência para o século XXI. Por isso, não se esgotam aqui as reflexões, pois as perspectivas atuais sinalizam para diversos desafios e muitas lacunas precisam ainda ser preenchidas no decorrer deste século. Por isso, espera-se que este trabalho possa servir de base para estudos nas demais pesquisas que surgirão nessa área.

## REFERÊNCIAS

- ACGP - Adaptações Curriculares de Grande Porte. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- AGUIAR, T. C; CHAIBUE, K. Histórico dos escritos dos sinais. Centro Virtual de cultura surda. **Revista Virtual de cultura surda**. Ed. nº18 março de 2015.
- ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2005.
- AUDREI G. **Libras que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1ª edição, 1929), 1986.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem [1929]**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, M. E. C. **A língua por escrito**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Estudos Goiânia, 2006.
- \_\_\_\_\_. **ELIS - Escrita da língua de sinais**: proposta teórica e verificação prática. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2008.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofias. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, vol. 6. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. Organizado por Lucinda F. Brito et al. Brasília. VIII. (Série atualidades Pedagógicas, n. 4): SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. **Deficiência auditiva**. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172** de 2001 do Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. CNE Conselho nacional de Educação. Resolução n. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dez. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 17 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 16 de Nov. de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. Lucinda Ferreira Brito et. al. (Org.). Brasileira: SEESP, 1997.

\_\_\_\_\_. UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue**. Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br>>. Acesso em: 04 jul. de 2018.

BRITO, L. F. **Integração social do surdo**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 7, p. 13-22, 1986.

\_\_\_\_\_. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

CAMPOS, M. de L. I. L. **Cultura surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão em escola regular. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE/FFC - Unesp o Publicações, v. 8, n. 2, 2002.

**CARTA Aberta ao Ministro da Educação**. 08 de junho de 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CI-:lenereispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos->>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CATAPAN, A.; FIALHO, F. A. P. **Pedagogia e tecnologia**: a comunicação digital no processo pedagógico. Disponível em: <http://abed.org.br/publicue>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magno. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação total**: introdução, estratégia e a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COSTA, A. C.; STUMPF, M. R.; FREITAS, J. B.; DIMURO, G. P. **Um convite ao processamento da língua de sinais**. Disponível em: <<http://gmc.ucpel.tche.br/TIL2004/til-2004-slides.pdf>>. UCEPEL-RS, PGIE / UFRGS, RS, PPGC / UFRGS, RS, Brasil. 2004. Acesso em: 12 jul. 2018.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 53-62, 1994.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. p. 759-771, 2015.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. (Orgs.). **Estudos sobre ética**: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 279-297.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004a.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 65, n. 2, 2000.

FELIPE, T. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 14, 1989.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e inclusão dos surdos. **Relatório sobre a Política linguística de educação bilíngue** – Língua Brasileira de sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. 2014.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. O Legado da história da deficiência. In: \_\_\_\_\_. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FILHO, D. da. C. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. 2011. 123 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**: vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

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

GÓES, M.C.R. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. 197f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994

\_\_\_\_\_. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar separa a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, A. M. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. 2013. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex** [online], v. 19, n. 46, p. 68-80. ISSN 0101-3262. 1998.

\_\_\_\_\_. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LANE, H. L'oppression dans les relations entre les professionnels entendants et les sourds deculture. Em: M. Hillion, J. Labrèche e M. Valiehxes (Orgs.) **Nouvelles Pratiques Sociales** - Dossier La Surdit , v. 6, n. 1. Québec: Presses de l'Universit  du Québec, 1993.

LIMA, R. de C. P.; GONÇALVES, M. F. (Orgs.). **Sujeitos, escola e representações**. Florianópolis: Insular, 2006.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilingu ismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOPES, M. C. **Surdez e educa o**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, T. **FNDE financiar  programa de computador para língua de sinais**. Disponível em: <<http://ecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

LOPES, M.; VEIGA-NETO, A. **Inclusão como domina o do outro pelo mesmo**. VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT. São Paulo: PUC-SP, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisi o de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LUNARDI, M. L. **Educa o de surdos e currículo**: um campo de lutas e conflitos. 103f. Disserta o (Mestrado em Educa o) – Faculdade de Educa o, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: triade da Educa o Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, Editora UFSC, v. 24, n. especial, p. 177-193. 2006.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, P. C. A media o da aprendizagem do surdo através da informática: CD- Rom de biologia. **Ponto de Vista Revista da Educa o e Processos Inclusivos**, Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva.** São Carlos: EDU UFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MERSELIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas.** 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa.** Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 279-289, jun. 2006.

MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MOURA, M. C. de; et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: FILHO, O. L. **Tratado de fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997.

NOBRE, R. S. **Processo de grafia da língua de sinais: um análisefono-morfológica da escrita em SignWriting.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

NÓBREGA, A. M. Z. P. C. da. **Libras, pra quê te quero?** A apropriação dos multiletramentos por surdos do Letras/Libras. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

NOGUEIRA, J. L. F. **O software Hagáquê:** uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

OLIVEIRA, A. F. T. de M. **A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, 2014.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de alunos surdos. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. (1988). **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.1988.

PEDROSO, C. C. A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedex**, v. 26, n. 69, p. 205-229.2006

PERLIN, G.; KARIN, S. **Teorias da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Ed. USFC, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORTAL SURDO. Disponível em: <<http://www.portaldosurdo.com>>. Acesso em: 14 de out. de 2017.

PORTO, O. **Base da psicopedagogia: Diagnóstico e interpretação nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

PICOLI, Fabiana Diniz de Camargo. **Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão**.80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS.2009

PIRES, E. M. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda**.:a educação em tempos de inclusão/exclusão.121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.2008 Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1213>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Libras: Língua Brasileira de Sinais**. Goiânia, Ed. PUC-Goiás, 2015.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Estudos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, (Série Pesquisas).2009.

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

RAZUCK, R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Teresina, v. 12, p. 09-18, 2007.

ROCHA, L. R. M. (Org.). **Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.

RUSSO, I. C. P. **Acústica e psicoacústica aplicada à fonoaudiologia**. São Paulo: Ed. Lovise, 1993.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EduFF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

\_\_\_\_\_. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 18; 19, p. 87-92, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos**. 2004. Disponível em: <[http://www.feneis.com.br/feneis/educação/artigopesquisa/estudos\\_surdos.htm](http://www.feneis.com.br/feneis/educação/artigopesquisa/estudos_surdos.htm).2004>. Acesso em: 06 de jul. de 2018.

SACKS, O. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAIA, A. L. **Educação de surdos em Itajubá: dos fragmentos históricos aos dias atuais**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais.

SALLES, H. M. M. L.; et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **Programa Nacional de apoio à Educação dos Surdos**, v. 1, Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: constituindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, M. de A.; TIBALLI, E. F. A. (Org.). **Educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argumentum, 2007. p. 149-161.

SCHIAVON, D. N. **Prática pedagógica com alunos surdos**: sala de recursos e classe comum. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, maio/ago. 2003.

SILVA, I. F. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua de sinais**: SIGNWRITING. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SILVA, S. G. de L. da. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, C. Uma perspectiva histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Medição, 1997.

\_\_\_\_\_. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.



\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>. 2000>. Acesso em: 05 de jul. de 2018

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: ADSF, 1999.

SOUZA, C. M. **Dilemas da escola inclusiva**. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, R. M. de. Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a básica no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 61-83, 2013.

SOUZA, R. M. de.; SILVESTRE, N. **Educação de surdos**. (Coleção Pontos e Contrapontos). São Paulo: Summus, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1. New York: Oxford University Press, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas de sinais no papel e no computador. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Pós-Graduação em Informática Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SUTTON, V. **Lições sobre o SignWriting**: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução e adaptação: STUMPF, M. R.; COSTA, A. C. da R. S/D. Disponível em: <<http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

TIBALLI, E. F. A.; NEPOMUCENO, M. de A. (Coord.). **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2006.

THOMA, A. S. da. Os surdos na escola regular: inclusão ou exclusão? **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 41-54, jul./dez., 1998.

THOMA, A. da S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/MEC\\_SECADlpdf](file:///C:/Users/user/Downloads/MEC_SECADlpdf)>. Acesso em: 04 de jul. de 2018.

\_\_\_\_\_. **O cinema e a flutuação das representações surdas** - "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...II 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS – SP. São Paulo. Disponível em: [www.unicamp.br/unicamp/](http://www.unicamp.br/unicamp/). Acesso em: 17 de out. de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em: 17 de out. de 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: <[www.usp.br](http://www.usp.br)>. Acesso em: 17 de out. de 2017.

VEIGA-NETO, A. Currículo e conflitos. In: MORAES, V. R. P. (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os estudos culturais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2000.

VELOSO, É.; MAIA, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mão Sinais, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. de Jeffderson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## ANEXOS

### ANEXO A – RELAÇÃO DOS PRINCIPAIS AUTORES CITADOS NOS TRABALHOS SELECIONADOS SOBRE A “EDUCAÇÃO DE SURDOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS”

TRABALHOS	LACERDA	QUADROS	SKLIAR	VYGOTSKY
Trabalho 1 - Tese de 1996 da Unicamp/SP				1986
Trabalho 2 - Tese 1996 Unicamp/SP				
Trabalho 3 - Dissertação 1997 Unicamp/SP				
Trabalho 4 - Dissertação 2002 UFSCar		1997	1997, 1998, 1999	1984, 1987
Trabalho 5 - Dissertação 2003 Unicamp/SP	1992, 1998		1997	1989
Trabalho 6 – Tese 2004 Unicamp/SP	2000	1997, 2004	1995, 1997, 1998, 2001	1987, 1991
Trabalho 7 - Dissertação 2005 UFMS	2000, 2002	1997	1998	1997, 1998
Trabalho 8 – tese 2005 PUC SP	2000, 2003	1997, 2002, 2003, 2004	1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003	1991
Trabalho 9- Tese 2006 Unesp - Araraquara SP	1998, 2002, 2006	1997, 2002, 2004, 2006	1997, 1998, 1999, 2002, 2003, 2006	-
Trabalho 10 - Dissertação 2007 UFSCar			1998, 2001, 2004	-
Trabalho 11 - Dissertação 2008 UFSCar	2006, 2007, 2008	1997, 2005, 2006,	1997, 1998, 1999, 2000, 2004	1984
Trabalho 12 - Dissertação 2008 UFSCar	2000,2002	1997, 2004, 2005, 2006	1998, 1999, 2000, 2003	-
Trabalho 13 - Dissertação 2009 UEL	2000, 2006, 2007	1997, 2004, 2006	1997	1991
Trabalho 14 - Dissertação 2009 USP	-	-	-	2003, 2005
Trabalho 15 - Dissertação 2009 UFP			1997, 1998, 2005	1991
Trabalho 16 - Dissertação 2010 UNIVATES			1998, 1998b, 1999	-
Trabalho 17 - Tese 2011 UNB	1998, 2000, 2009	1997, 2005, 2006	1999, 2004, 2005	1991, 1995, 1996, 1997, 2001

Trabalho 18 - Dissertação 2011 UEL	2006, 2009		1998	-
Trabalho 19 - Dissertação 2012 Unesp - Araraquara	1998, 2000	2004	1997, 2001	1989, 1993
Trabalho 20 - Dissertação 2013 USP	2002, 2006, 1998	1997, 2004, 2006	1998	1993
Trabalho 21 - Dissertação 2013 UFES		2004	1998	-
Trabalho 22 - Dissertação 2013 Unesp	2000, 2011	2006, 2008	1998, 1999, 2000	-
Trabalho 23 - Dissertação 2014 Unisinos			1997, 2004, 2010	-
Trabalho 24 - Dissertação 2014 UF de Itajubá	1998, 2007	2004	-	-
Trabalho 25 - Dissertação 2015 UNICAP		1997, 2004, 2006, 2011, 2012	1997	1997, 1998, 2003

**ANEXO B – RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS OBRAS CITADAS NOS TRABALHOS SELECIONADOS SOBRE A “EDUCAÇÃO DE SURDOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS” - LACERDA**

LACERDA	OBRAS	QUANTIDADES
1992	LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. <b>Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial.</b> 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP, Campinas/SP.	1
1998	LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O papel do professor ouvinte frente à criança e a Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. In: <b>Anais de</b> - III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. v. 3, p. 107 – 109, Brasília: MEC/SEESPI, 1998.  LACERDA, C.B.F. de Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. <b>Cadernos Cedes:</b> a nova LDB e as necessidades educativas especiais. Ano XIX, nº 46, setembro, 1998.	1  5
2000	LACERDA, C.B.F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais. In: <b>Cadernos Cedes</b> , nº 50, p.70-83, 2000.  LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O Intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GOES, Maria Cecília de. <b>Surdez:</b> processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.p.51-84  LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG. <b>Anais...</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2000.  LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). <b>Surdez:</b> processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000c, p. 51-84.  LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. <b>Revista Brasileira de</b>	3  3  1  1

	<b>Educação Especial</b> , Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, dez. 2011. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-65">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-65</a> >	
2002	LACERDA, Cristina Boglia Feitosa; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In:  LACERDA, C.B.F. e PANHOCA, Ivone. <b>Tempo de Fonoaudiologia III</b> . Taubaté – SP: Cabral Editora Universitária, 2002. pp. 25-42.  _____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs). <b>Letramento e Minorias</b> . Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.14, pp.120-128.	1  2
2003	LACERDA C. B. F. O intérprete educacional de Língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre os limites e possibilidades. In. LODI, ACB, HARRISON, KMP, CAMPOS, SRL de, TESKE, O. (ORGS) <b>Letramento e Minorias</b> . Porto Alegre, 2003.	1
2006	_____. <b>A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes</b> : focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000b, Caxambú. <i>Anais...</i> Caxambú: ANPED, 2000b. Disponível em: < <a href="http://www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf">www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf</a> >  LACERDA, C. B. F. <b>A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência</b> . In: <b>Cad. CEDES</b> , Campina, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/agosto, 2006.	1  3
2007	LACERDA, C.B.F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. <b>Revista Brasileira de Educação Especial</b> , Marília, Maio-Agosto, vol.13, nº.2, 2007.	4
2009	LACERDA, Cristina Broglia; POLETTI, Juliana E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. <b>Contrapontos</b> , Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005. Disponível em: < <a href="http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151">http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151</a> >.	2
2011	LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. (Org.). <b>Surdez</b> : processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000c, p. 51-84.	1

	<p>LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. <b>Revista Brasileira de Educação Especial</b>, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496,dez. 2011. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-65">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-65</a>&gt;</p>	
--	---	--

**ANEXO C – RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS OBRAS CITADAS NOS TRABALHOS SELECIONADOS SOBRE A “EDUCAÇÃO DE SURDOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS- QUADROS**

QUADROS	OBRAS	QUANTIDADE
1997	Quadros Ronice. Muller <b>Educação de surdos e a aquisição da linguagem</b> Porto Alegre, Artmed 1997	9
	QUADROS, R.M.; SCHMIEDT. <b>Ideias para ensinar português para surdos</b> . Brasília: MEC, SEESP, 2006.	1
	QUADROS, R.M. <b>Educação de Surdos: a aquisição da linguagem</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.	
2002	QUADROS, R.M. de <b>O tradutor-intérprete de língua de sinais brasileira</b> . Brasília: MEC, <del>1</del> ed. 2002.	1
	_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão /exclusão. <b>Revista Ponto de vista</b> , UFSC, n.4,2002 – 2003.	1
2004	QUADROS. R. M. <b>O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa</b> . Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.	5
	QUADROS, R.M. & Karnopp, L. <b>Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos</b> . Porto Alegre: Artmed, 2004	
2005	QUADROS R. M. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org). <b>Surdez e Bilinguismo</b> . Porto Alegre: Mediação, 2005.	2
	QUADROS, R. M. <b>Políticas linguísticas e a educação de surdos no Brasil</b> . UFSCAR, 2005.	1
2006	QUADROS. R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. <b>Caderno CEDES</b> , v. 26, nº 69, maio/ago. Campinas:2006.	4
	O que é este traço? _____SCHMIEDT, Magali L. P. <b>Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos</b> . Brasília: MEC, SEESP, 2006.	5
	O que é este traço? _____ QUADROS R. M. <b>Estudos dos surdos I</b> . Petrópolis Arara Azul, 2006.	2
2008	QUADROS, R. M. de; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). <b>Estudos Surdos III</b> , Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 30-55.	1



2011	QUADROS. R. M.– Didática da Libras. <b>In.</b> Faria Evangelina Maria Brito de; Assis Maria Cristina de (Org.). <b>Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas.</b> João Pessoa Ed. Universitária: UFPB, 2011.	1
2012	QUADROS faltou completar nome . O BI em bilinguismo na educação de surdos In: faltou autor(es) <b>Letramento, bilinguismo e educação de surdos</b> , 2012.	1

**ANEXO D- RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS OBRAS CITADAS NOS TRABALHOS SELECIONADOS SOBRE A “EDUCAÇÃO DE SURDOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS – VYGOTSKY”**

<b>VYGOTSKY</b>	<b>OBRAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
1984	VYGOTSKY, L. S. <b>A formação Social da Mente</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1984.	3
1986	VYGOTSKY, L. S <b>Fondamenti di Difectologia</b> . Roma: Bulzoni, 1986.	1
1987	VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e Linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1987.	2
	VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech. In: Rieber, R, & Carton, A. <b>The collected works of L. S. Vygotsky</b> . Nova York: Plenum Press, 1987. v.1. [Original de 1934.	1
1989	VYGOTSKY, Lev Semenovith. <b>Pensamento e linguagem</b> . São Paulo, Martins Pontes, 2. ed, 1989. 135 p.	1
	_____. <b>Fundamentos de defectologia</b> . Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo Y Educación, 1989.	1
1993	VYGOTSKY, L.S. <b>Pensamento e Linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1993.	2
1995	Vygotsky, L.S. <b>Obras ecogidas VIII problemas de desarrollo de la psique</b> Madri. Visor faltou o ano de publicação.	1
1996	VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e Linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, faltou o ano de publicação.	1
1997	VYGOTSKY, Lev Semionovic. Obras Escogidas. <b>Fundamentos de Defectologia</b> . Tomo V. Edicion em lengua castellana. Madrid – Espana: Visor Dis, 1997.	2
1998	VYGOTSKY, L.S <b>O desenvolvimento psicológico na infância</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1998.	1

1998	VYGOTSKY, Lev Semionovic <b>A formação Social da mente</b> (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998a.  _____. <b>Pensamento e Linguagem.</b> (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998b.	1  1
2001	VYGOTSKY, Lev Semionovic. <b>A Construção do pensamento e da linguagem.</b> São Paulo: Martins Fontes, 2001.	1

**ANEXO E – DADOS SOBRE AS INSTITUIÇÕES QUE MAIS PROMOVERAM PESQUISAS SOBRE A “EDUCAÇÃO DE SURDOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS” – 1995 – 2015.**

**UNIVERSIDADE DE CAMPINAS – UNICAMP - SP**

A UNICAMP abrange quatro grandes áreas de atividades de ensino, pesquisa e extensão: Ciências Biológicas e da Saúde (Medicina, Biologia, Odontologia, e Educação Física), Ciências Exatas e da Terra (Física, Química, Matemática e Geociências), Ciências Humanas, Sociais e Artes (Filosofia, Ciências Sociais, História, Economia, Linguística, Literatura, Educação, e Artes), Tecnologia (Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola e Arquitetura). São 23 unidades de ensino e pesquisa, numerosos centros e núcleos de pesquisa interdisciplinar, e um vasto complexo hospitalar, além de uma série de unidades de apoio, num universo onde convivem cerca de 40.000 pessoas e se desenvolvem inúmeras pesquisas. Atualmente o objetivo do programa de pós-graduação é formar pesquisadores e profissionais de alto nível, aliado a uma produção científica, tecnológica, cultural e artística de qualidade. A UNICAMP oferece atualmente 142 programas de pós-graduação stricto sensu, em diferentes áreas de concentração, estando vários deles entre os melhores do país. Hoje existem 14 programas em Aperfeiçoamento, Aprimoramento, Especialização e Residência Médica, que são oferecidos gratuitamente aos portadores de diploma de curso superior que desejam obter treinamento profissional ou científico.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**

A UFSC atualmente possui 50 mil pessoas entre alunos, professores e técnicos-administrativos. Possui um caráter público e gratuito, com mais de 30 mil alunos matriculados em 103 cursos de graduação presenciais e 14 à distância. A pós-graduação possui 63 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionalizantes, 55 doutorados e 32 cursos de especialização. A UFSC possui cerca de 600 grupos de pesquisa certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), reunindo professores, técnicos e estudantes. Possui mais de 300 convênios com mais de 40 países. Atualmente a UFSC é avaliada pelo INEP como

sendo a 7º maior instituição do país e cotada como a décima instituição de ensino superior da América Latina pelo *Webometrics Ranking of World Universities*, com mais de 100 cursos de graduação e mais de 60 programas de pós-graduação, além da educação básica atua também no ensino à distância.

#### **UNIVERSIDADE PAULISTA – USP - SP**

A USP foi Criada em 1934. É uma das mais importantes instituições de nível superior do Brasil. A Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Universidade de São Paulo foi formalmente implantada em 1969 com o estabelecimento de normas para organização, funcionamento e credenciamento de cursos de mestrado e doutorado. Desde sua implantação, a Pós-Graduação da USP é responsável pela formação de mestres e doutores em Ciência e Tecnologia no Brasil e na América Latina. A cada ano, são titulados em média 3.200 mestres e 2.200 doutores na USP. Os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrados e doutorados), da Universidade de São Paulo (USP), são oferecidos em sua maioria pelas Unidades de Ensino e Pesquisa. Há ainda cursos de pós-graduação Interunidades, em geral de caráter interdisciplinar, que desenvolvem suas atividades nas várias unidades-membro dos programas. Além disso, a USP promove e organiza cursos de Pós-Graduação Interinstitucionais com a participação de uma ou mais instituições de ensino superiores brasileiras ou estrangeiras.