

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Katia Regina Conrad Lourenço**

**Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica**  
**Regular do Estado de São Paulo**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Katia Regina Conrad Lourenço**

**Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica  
Regular do Estado de São Paulo**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE, apresentado ao Programa de Pós-Graduados em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Doutor Antonio Chizzotti.

**SÃO PAULO**

**2013**

---

**TM**

**LOURENÇO, Katia Regina Conrad**

**Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo**

**São Paulo, p. 102, 2013.**

**Dissertação (Mestrado) – PUCSP  
Programa: Educação: Currículo  
Orientador: CHIZZOTTI, Antonio**

---

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Inclusão Educacional. Educação de Surdos. Currículo de Escola Bilíngue para Surdos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antonio Chizzotti – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Alípio Casali – PUC/SP

---

Prof.<sup>o</sup> Dra. Karin Lilian Strobel – UFSC/SC

**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Local e Data:** \_\_\_\_\_

*Porque vocês permitiram minha existência;  
Porque vocês permitiram minha formação;  
Porque vocês me permitiram ser quem sou;  
Porque vocês me permitiram estar onde estou;  
Porque vocês me permitiram acreditar;  
Porque vocês permitiram o sonho acontecer...  
Porque sempre foram vocês;  
é que dedico Minha Dissertação do Mestrado.*

*A minha família.  
Ivo e Regina  
Caroline, Rafael e Paulo Sérgio*

*“Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.*

*(Boaventura de Souza Santos)*

LOURENÇO; Katia Regina Conrad. **Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Orientador: Professor Doutor Antonio Chizzotti. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP: São Paulo, 2013.

### **RESUMO:**

Esta dissertação, calcada nas políticas públicas da educação inclusiva, objetiva investigar como a aplicabilidade das mesmas vem acontecendo em um município no interior do Estado de São Paulo do ponto de vista do aluno Surdo. A história da educação inclusiva apresenta grandes mudanças e transformações no decorrer da histórica desta nação. Desde o século XIX essa proposta, conjuntamente com suas legislações, diretrizes etc, vem sendo organizada, adaptada e aplicada à educação brasileira. No entanto, alguns acontecimentos no ano de 2011 trouxeram suspeitas em relação a um possível sujeito oprimido nesse processo. No início do ano supramencionado o Ministério da Educação – MEC exigiu o fechamento das escolas bilíngues para Surdos alegando segregação social dos mesmos. A partir daí, lutas, protestos e manifestações políticas aconteceram e se intensificaram por várias regiões do Brasil durante todo o decorrer deste ano; acirrando o confronto entre uma política educacional linguística – Bilinguismo: Libras é a língua materna e Língua Portuguesa, segunda língua – e uma política educacional inclusiva, pela qual os Surdos – não aceitos como sujeitos de uma individualidade cultural – devem estudar em escolas e classes regulares. Todo esse empate emana uma inquietação epistemológica e a necessidade de uma investigação. Portanto, para alcançar o objetivo dessa pesquisa, também se propôs: a) Apresentar a trajetória histórica, os momentos-chave em prol da educação do Surdo; b) Traçar os avanços legais e políticos da inclusão com foco nos alunos com surdez; c) Verificar a educação inclusiva na prática com alunos Surdos; d) Verificar o que demais pesquisas/ literaturas tem a contribuir com esse tema. Deste modo, foram utilizadas como instrumentos de investigação, a pesquisa bibliográfica e a observação em campo. Acredita-se que esta pesquisa contribui para o debate e reflexão sobre a real inclusão social dos Surdos.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Educação de Surdos. Inclusão de Surdos. Currículo de Escola Bilíngue para Surdos.



LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Public Policies of Inclusion: The Deaf in the System of Basic Education of Regular State of São Paulo.** Dissertation (Masters in Education: Curriculum). Advisor: Teacher Antonio Chizzotti. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP: São Paulo, 2013.

## ABSTRACT

This dissertation, shod in public policies of inclusive education, aims to investigate how far applicability of the same has been happening in a municipality in the State of SÃ£o Paulo from the point of view of the Deaf student. The history of inclusive education presents major changes and transformations in the course of the history of this nation. Since the 19th century this proposal, together with its laws, guidelines, etc. are being organized, adapted and applied to Brazilian education. However, some events in the year of 2011 brought suspicions in relation to a possible subject oppressed in this process. At the beginning of the year above the Ministry of Education – MEC demanded the closing of bilingual schools for Deaf People claiming social segregation of same. From there, struggles, protests and political events have happened and intensified by several regions of Brazil during the course of this year; acirrando the confrontation between an educational policy linguistic - Bilingualism: Libras is the mother tongue and Portuguese Language, second language - and an inclusive educational policy, by which the Deaf - not accepted as subjects of a cultural individuality - should study in regular schools and classes. This whole 2-2 emanates from an epistemological concern and the need for research. Therefore, to achieve the objective of this research, it has also been proposed: A) Present the historical trajectory, the key moments in favor of the education of the Deaf; b) Trace the legal and political advances of inclusion with focus on students with deafness; c) Check the inclusive education in practice with Deaf students; (d) Check what other surveys/ literatures have to contribute with this theme. In This way, were used as research instruments, the bibliographic research and observation in the field. It is believed that this research contributes to the debate and reflection on the real social inclusion of Deaf People.

**Keywords:** Public Policies. Inclusive Education. Education of the Deaf. Inclusion of the Deaf. Curriculum for Bilingual School for the Deaf.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 UMA BUSCA CONCEITUAL PELO SUJEITO DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Surdez: uma questão socioantropológica.....	18
1.2 Multiculturalismo e as peculiaridades da cultura surda.....	20
1.3 O papel da Libras na vida do Surdo.....	22
1.4 Esse sujeito e nossa pesquisa.....	25
<b>2 O VIVIDO, O PENSADO E O REGIDO – ANÁLISE RETROSPECTIVA: O QUE AVANÇAMOS?.....</b>	<b>27</b>
2.1 Os precursores na educação dos Surdos.....	27
2.2 A Metodologia do Oralismo.....	28
2.3 A Primeira Língua de Sinais.....	28
2.4 A Chegada da Educação de Surdos no Brasil.....	30
2.5 O Congresso de Milão.....	31
2.6 Novas descobertas: novas expectativas.....	33
2.7 Movimento Surdo brasileiro: o Surdo também quer “ser ouvido”.....	35
<b>3 O QUE FICOU? NOSSAS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES LEGAIS À INCLUSÃO DO SURDO.....</b>	<b>40</b>
3.1 Trajetória política das in(ex)clusões do Surdo pelo Brasil.....	42
<b>4 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE ESCOLAR COTIDIANA DO SURDO.....</b>	<b>65</b>
4.1 Vida e dia a dia do Surdo.....	67
4.2 Relacionamento entre o Surdo e seus colegas de turma.....	70
4.3 A caracterização da escola hoje: limites e possibilidades.....	73
4.4 Como é feito o trabalho/ atendimento.....	74
4.5 O envolvimento da pesquisadora.....	75

<b>4.6 Recursos, metodologia, avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>76</b>
<b>4.7 Relação: Surdo X professores, diretores, funcionários.....</b>	<b>78</b>
<b>4.8 Relação Surdo X Intérprete X professor/a de Sala de Recursos.....</b>	<b>79</b>
<b>4.9 Reflexões antecipadas quanto ao futuro do Surdo.....</b>	<b>80</b>
<b>5 OLHARES, GESTOS E ATOS DE UMA PEDAGOGIA SILENCIADA:</b>	
<b>Reformas curriculares pelo e para o povo Surdo.....</b>	<b>83</b>
<b>5.1 Contribuições da comunidade surda brasileira: avanços e pesquisas.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2 Programa Nacional de Escolas e Classes Bilíngues para Surdos: proposta curricular.....</b>	<b>87</b>
<b>5.3 Contribuições da literatura à pesquisa de campo: uma discussão final.....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação abordará a temática das políticas públicas da educação inclusiva a partir do sujeito Surdo. No decorrer da trajetória da educação inclusiva apresentam-se grandes mudanças e transformações. Desde o século XIX essa proposta e respectivas legislações vêm sendo organizada, adaptada e aplicada à educação brasileira. Porém, a partir de 2011 aparecem protestos, movimentos e reivindicações da comunidade surda que deixam suspeitas em relação ao (in)sucesso dessas políticas em sua aplicabilidade.

No início do ano supramencionado o Ministério da Educação – MEC exigiu o fechamento das escolas bilíngues para Surdos alegando segregação social dos mesmos. A partir desse fato lutas e protestos políticas aconteceram e se intensificaram em muitas das regiões do Brasil durante todo o decorrer deste ano; acirrando o confronto entre uma política educacional linguística – Bilinguismo: na qual a Libras é a língua materna e a Língua Portuguesa, L2, sendo seu ensino de metodologia instrumental – e uma política educacional inclusiva, pela qual os Surdos – não aceitos como sujeitos de uma individualidade cultural – devem estudar em escolas e classes regulares.

Todo esse empate emana uma inquietação epistemológica e a necessidade de uma investigação. De todo modo, minha relação com os Surdos não começa aqui, mas um pouco antes da graduação, quando fiz um curso de extensão básico em Libras. Após ingressar na Pedagogia, o interesse em pesquisar sobre língua de sinais e educação de Surdos só aumentou. A maior parte de meus estágios supervisionados em centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental foram feitos em instituições que funcionavam como pólos para educação de Surdos.

Com os projetos e políticas para a Inclusão Educacional, os Surdos foram sendo descentralizados e essas escolas/ classes bilíngues se extinguindo. Tendo em vista a experiência profissional e durante os estágios supervisionados, isso muito me inquietou e me levou a fazer, no Trabalho de Conclusão Curso – TCC: um levantamento na história da educação dos Surdos de pesquisas já comprobatórias sobre a importância (por questões culturais e identitárias) dos Surdos serem agrupados para uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Contudo, o estudo dos “Registros Históricos das diferentes metodologias destinadas à educação dos surdos do Brasil” não convenceu toda a banca avaliadora. Dos três professores que estavam avaliando, uma muito insistiu em minha má escolha neste tema e queria que eu

refizesse o TCC, a orientadora e os outros dois professores da banca debateram e discutiram sobre a importância deste tema, mas ela se colocou insistentemente contra ao estudo e ao final acabei sendo aprovada com a nota mínima necessária.

Se eu estava inquieta com a situação dos Surdos, após esse acontecimento entrei ainda com mais determinação na especialização *lato senso* em Educação Especial e sem desistir do objetivo de mostrar o que de fato favorece a aprendizagem dos Surdos constitui-se o texto “Educação e Surdez: um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo”. A construção deste artigo também precisou superar os preconceitos em diversas discussões, no entanto, dessa vez, a banca examinadora aprovou com êxito, sugerindo sua publicação.

Toda essa discussão nas novas pesquisas e movimentos sociais da comunidade surda brasileira continuava a me inquietar, que me levou a questionar as Políticas Públicas de Educação Especial calcadas necessariamente na Educação Inclusiva em vigor. Minhas pesquisas preliminares à construção deste projeto me levaram a acreditar que os Surdos aprendem melhor em conjunto e em escola verdadeiramente bilíngue (onde não apenas alunos e intérpretes conhecem a Língua Brasileira de Sinais).

E se a comunidade surda continua lutando arduamente contra o processo de inclusão, será mesmo que *as Políticas Públicas de inclusão educacional permitem, na prática, uma efetiva inclusão social dos Surdos?* Diante desta indagação, outras interrogações foram levantadas: O projeto de inclusão de Surdos respeita a constituição e decretos federais já assegurados a aos Surdos? Na prática educativa, estas políticas são possíveis de serem realizadas? Se o Surdo fosse mesmo capaz de aprender em igualdade aos demais através da inclusão educacional, por que os filósofos, professores, pesquisadores da comunidade surda rejeitariam essa ideia?

De acordo com Chizzotti (2006) os objetivos e fins da pesquisa são o que determinam quais e que tipos de informações convêm reunir; a delimitação é o critério fundamental para um levantamento consistente. Assim, determinamos como objetivo geral desta pesquisa: Investigar como a aplicabilidade das Políticas Públicas de inclusão educacional vem acontecendo em um município no interior do Estado de São Paulo *do ponto de vista do aluno Surdo*.

Para esta finalidade, objetivamos também a) Compreender a ‘constituição’ do Surdo enquanto sujeito social; b) Apresentar a trajetória histórica, os momentos-chave em prol da educação do Surdo; c) Traçar os avanços legais e políticos da inclusão com foco nos alunos

com surdez; d) Verificar a efetivação (ou não) destas políticas de inclusão educacional na prática com alunos Surdos; e) Verificar o que demais pesquisas/ literaturas tem a contribuir e discutir sobre Políticas X Pesquisa X Práticas Pedagógica.

Para alcançar o objetivo supramencionado, sendo, a natureza dessa pesquisa, o sujeito Surdo, optou-se pela *pesquisa qualitativa*. Isso porque as ciências humanas não se confinam à defesa de abstratos valores humanos ou guardiãs de tradição; são na verdade indispensáveis à construção de uma compreensão aberta e empática da diversidade da vida e a crítica prudente e criadora das múltiplas possibilidades culturais da sociedade, contestam a via única do conhecimento e a injeção opressora da utilidade e eficácia meramente econômica nas atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006).

Chizzotti (2006, p.21) também argumenta que “[...] é preciso assumir um método de trabalho adaptado às condições pessoais”. Assim, observando a necessidade de ir além da pesquisa documental e investigar a campo, de averiguar na prática como vem acontecendo esta inclusão; a pesquisa em campo aconteceu na cidade de residência da pesquisadora, pensando que isto possibilitaria maior vivência e proximidade entre pesquisador e pesquisado.

Contudo, para a garantia de **qualidade** na coleta e análise de dados não serão, todos os alunos Surdos desta região, sujeitos da pesquisa. Apenas um aluno foi selecionado: um aluno “quase egresso” da Educação Básica, que está no seu último ano do ensino médio.

A estruturação dos dados levantados nessa pesquisa foi organizada da seguinte forma: na primeira seção, “Uma busca conceitual pelo sujeito da pesquisa” apresenta-se um panorama sobre os conceitos apresentados no decorrer do trabalho. Trabalha-se o ponto de vista epistemológico da surdez: pensar o Surdo por uma visão socioantropológica, como um sujeito social; assim como as concepções de cultura, povo, comunidade e outras acepções relevantes à pesquisa, como a importância da Libras na vida do Surdo.

Na segunda seção, “O vivido, o pensado e o regido – Análise retrospectiva: O que avançamos?”, o texto traz as relevâncias históricas com relação à trajetória educacional do Surdo. De acordo com Strobel (2008b, p.05) “É pelas raízes numa história que surge revelações trazendo à luz as discussões educacionais das diferentes metodologias [...]”. Deste modo, trouxemos à tona a educação de/para Surdos desde seus precursores, apresentando os acontecimentos mais relevantes a esta investigação, até os dias atuais e a grande participação política dos Surdos com os movimentos sociais.

Na terceira seção, “O que ficou? Nossas reflexões e contribuições legais à inclusão do Surdo”, como as pesquisas se utilizam prevalentemente da documentação escrita,

abordamos as Políticas Públicas de inclusão com foco naquelas que citavam questões acerca especificamente de educação/ inclusão de/ para os Surdos. Foi estipulado um fragmento de tempo (de 2002 a 2012) para essa mostra e, como a pesquisa de campo aconteceu em uma escola do sistema público de ensino do Estado de São Paulo, apresentamos tal mostra, apontando alguns documentos internacionais também, devido tamanha relevância à pesquisa, predominantemente em nível federal.

Na seção quatro “Um olhar sobre a realidade escolar cotidiana do Surdo”, apresentam-se os dados levantados na pesquisa de campo. A partir das observações, destacamos: a vida e cotidiano do Surdo na escola; a caracterização da escola hoje; como é executado o atendimento; o envolvimento da pesquisadora; Recursos, metodologia, avaliação e o processo de ensino-aprendizagem; o relacionamento do Surdo com intérprete, professores/as do ensino regular e da Sala de Recursos, diretores, funcionários e demais registros de observação relevantes à pesquisa.

A quinta seção, “Olhares, gestos e atos de uma pedagogia silenciada: Reformas curriculares pelo e para o povo surdo”, retrata os avanços e pesquisas atuais produzidos pela comunidade surda brasileira; as propostas e reivindicações políticas do Movimento Surdo em prol do Programa Nacional de Escolas e Classes Bilíngues para Surdos; e uma discussão entre tal construção teórica acerca do que os Surdos querem em educação e as considerações do que ocorre na atualidade, observado em campo.

Apresentando por fim as Considerações Finais, acreditamos que esta pesquisa contribui ricamente para o debate e reflexão sobre o que de fato acontece na aplicabilidade das Políticas Públicas de Inclusão Educacional, que, adiantadamente, arriscamos dizer, não causa nem favorece uma autêntica inclusão social dos sujeitos Surdos.

## 1 UMA BUSCA CONCEITUAL PELO SUJEITO DA PESQUISA

Em 22 de Dezembro de 2005 o governo em vigor regulamentou, sob o decreto 5.626/05, a lei 10.436 de 2002, consentindo a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua materna das pessoas com surdez. Esclareceu que a Libras é, oficialmente, a forma de comunicação e expressão que obtém sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, capaz de transmitir as ideias e fatos oriundos das comunidades surdas do Brasil.

Este decreto dispõe de inúmeros direitos linguísticos e de acessibilidade para a pessoa Surda<sup>1</sup>, identificando pessoa Surda como aquela que, por ter a deficiência auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras e, por isso, também define o ensino dessa língua como primeira língua por direito do Surdo e a Língua Portuguesa como segunda. O decreto também esclarece que: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005a, art.2º).

As conquistas em políticas públicas como a criação deste decreto, da lei de reconhecimento da Libras, dentre outras, tem sido comemorada pela comunidade surda com diversos tipos de eventos. No entanto, muitas lacunas permanecem no que se refere à educação desses Surdos. As propostas do Ministério da Educação – MEC acreditam em uma educação bilíngue na perspectiva da inclusão educacional.

[...] o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2010a, p.09)

Deste modo, o MEC tem efetivado as exigências de, por exemplo, o aluno Surdo ser matriculado necessariamente em turmas da rede regular de ensino. Ele terá acompanhamento em sala de um intérprete de Libras<sup>2</sup>, um outro professor também no período oposto a suas

---

<sup>1</sup> Surdo/a – com letra maiúscula – define não somente uma pessoa com surdez, mas aquela que, necessariamente, pertencente à cultura surda, estudada e defendida, por STROBEL, 2008a; PERLIN, 2005 e SKLIAR, 2005.

<sup>2</sup> No Estado de São Paulo este intérprete (de sala de aula) é chamado de professor interlocutor, assim, ocupa o cargo/função de ‘P2’, segundo professor da sala.



aulas (em Sala de Atendimento Educacional Especializado), enfim, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art.3º, § I).

Contudo, o decreto 5.626/05 que, diferentemente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor – LDB 9.394/96 – trata especificamente da educação de Surdos, deixa claro que a inclusão destes alunos está muito além de adaptações de acesso e arquitetura. Strobel (2008a) afirma que a inclusão social e desenvolvimento integral do Surdo não estão na integração dele em escolas e classes de ensino regular. Muitas pesquisas que já marcaram a história ou mesmo a atualidade (como propostas de escolas bilíngues para Surdos) vêm provando isto.

Apesar dessas afirmações e comprovações, as diretrizes do MEC anunciam – sem pesquisas nem comprovações – uma provável segregação em salas e escolas que contemplem somente Surdos. Como é possível identificar em Brasil (2007a, p.20) onde, sem apontar pesquisas comprobatórias e considerando escolas bilíngues para Surdos como escolas especiais, defende que nestas “[...] os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos”.

Ainda assim admite que “Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos” (BRASIL, 2007a, p.20). Mas novamente, sem identificação de autores, pesquisas ou qualquer outra forma de fundamentação teórica às afirmações feitas, contesta alegando que “Entretanto nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem”.

Vale destacar que esta última afirmação é o exato oposto ao que a comunidade dos próprios Surdos tem defendido. Um movimento marcante em 2011 representou tais movimentos em prol desta causa (escolas bilíngues para Surdos): “Nada sobre nós sem Nós”. Este movimento marcou e moveu o Brasil no ano citado e deliberou ainda mais pesquisas sobre o tema. Este slogan, que traz consigo as frustrações e lutas de um povo a muito marginalizado, foi criado e se efetivado devido a uma decisão do MEC de fechar as escolas bilíngues para Surdos do Brasil, alegando que as mesmas são segregadoras.

Cerca de quatro mil pessoas estiveram em Brasília nos dias 19 e 20 de maio para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais para surdos. O grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado

um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo, que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência. (GARCÊZ, 2011, p.10)

De acordo com Garcêz (2011) “a ameaça de fechamento da educação básica da principal escola de surdos do país despertou na comunidade surda uma mobilização sem precedentes a favor da escola bilíngue<sup>3</sup>”. Os movimentos atuais agora vigoram contra as políticas de inclusão educacional, defendendo uma educação calcada nos estudos culturais e propostas bilíngues para Surdos.

Quando a autora acima citada descreve que este povo – Surdo – quer ser visto na sua diferença, e não na perspectiva da deficiência revela o que Wrigley (1997 *apud* SKLIAR, 2005) chama de *olhar o Surdo da perspectiva epistemológica, e não audiológica*. Outro termo que vem sendo utilizado em oposição ao modelo clínico homogeneizador da surdez é a visão socioantropológica que, conforme Machado (2008) ainda está em construção devido seu caráter inovador.

A partir de 1960, a linguística incorporou em seus estudos a língua de sinais e consequentemente deu outro sentido ao conceito de surdez. Outras áreas, entre as quais a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia, também a partir dessa data colaboraram para a redefinição do que significa sócio-históricamente ser surdo. (MACHADO, 2008, p.59)

## **1.1 Surdez: uma questão socioantropológica**

Segundo Skliar (1997 *apud* MACHADO, 2008) o fortalecimento da perspectiva socioantropológica da surdez se constitui sob dois aspectos: a existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria – a língua de sinais – formando assim uma comunidade linguística; e a confirmação de algumas características dos Surdos filhos de pais Surdos que os diferenciam dos Surdos filhos de pais ouvintes, citando-se, entre elas, melhores níveis acadêmicos e maiores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, além de não apresentarem os problemas sociais e afetivos observados no comportamento dos Surdos filhos de pais ouvintes.

A característica dessa comunidade linguística minoritária é a presença de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Os Surdos, como grupo social, têm

---

<sup>3</sup> A principal escola de educação básica para Surdos é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, fundado no império de Dom Pedro II e funciona atualmente com cerca de 470 Surdos matriculados ([www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br)).

experiência essencialmente visual e por isso adquirem uma língua viso-espacial (MACHADO, 2008).

Experiências visuais são aqui entendidas no sentido utilizado por Quadros (2003, p.93): São as que ‘perpassam a visão’; a experiência visual é desde o ponto de vista físico: os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos; até o ponto de vista mental: a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias etc. (MACHADO, 2008).

Ou seja, esse sujeito aqui chamado por ‘Surdo’, tem um modo de pensar, de ver e compreender o mundo que nos cerca, de uma maneira diferente e singular, a maneira chamada por Strobel de ‘cultura surda’, cultura do ‘povo surdo’, expressado pela Língua Brasileira de Sinais. A importância destas definições se dá especialmente porque ao falar de uma concepção sócio-antropológica ou epistemológica não podemos, como mencionado anteriormente, confundir com concepções biológicas.

O sujeito Surdo do ponto de vista das ciências da saúde (biológicas) define-se por um corpo danificado. O ser deficiente que precisa ser curado e/ou reabilitado. Porém, esta pesquisa compreende o este sujeito como um ser social, independente de suas limitações, dificuldades. Fala-se, aqui, do Surdo como um sujeito capaz, parte da sociedade e que possui identidades próprias, cultura e também uma língua diferentes dos demais que habitam o mesmo espaço, pois os que ouvem terão outras identidades, outra língua e outra cultura – a ouvinte.

Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais<sup>4</sup>, é vital afastar-se do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai explicar a identidade surda. O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte (PERLIN, 2005).

[...] minha luta começou no sentido de que a surdez seja reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. E ser surdo é diferente de ser deficiente auditivo. Se um de vocês aqui presentes, que ouve e que, por isso, tem a cultura da audição, ou seja, se comunica através da fala, gosta de música e do barulho do mar etc, perder a audição, certamente será um deficiente auditivo, pois estará com um déficit, uma vez

---

<sup>4</sup> Os ‘estudos culturais’ e ‘estudos surdos’ são alvo de diversos grupos de estudos e pesquisas no Brasil. A autora em questão, Lopes (2005), respalda-se no grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pelo professor Carlos Skliar. Tem também grande fundamentação em Owen Wrigley (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (1997).

que perdeu algo que já teve um dia. Mas eu nasci surdo e, como só se perde aquilo que se tem, nunca perdi a audição, pois nunca a tive. Eu tenho o direito de viver assim, e o mundo tem o dever de aceitar minha diferença. (PIMENTA, 2001, p. 24)

Para Brasil (2004) quebrar o modelo-padrão, a ideia de deficiência é enxergar as restrições de ambos: Surdos e ouvintes. A exemplo: enquanto Surdos não conversam no escuro, ouvintes não conversam debaixo d'água; enquanto Surdos se comunicam sem problemas entre ruídos e sons altos ou a grandes distâncias, ouvintes não conseguem se comunicar, a menos que gritem.

Seguindo essa premissa, Perlin (2005) afirma que o Surdo tem diferença e não deficiência, diferença e diversidade. A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

## **1.2 Multiculturalismo e as peculiaridades da cultura surda**

Tratar de cultura surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada, pois muitos autores ainda defendem uma concepção de cultura como universal, única (SKLIAR, 1998 *apud* BRASIL, 2004).

Nos últimos tempos, nas mais diversas áreas de conhecimento, tem se considerado concepções não mais unitárias das coisas, e sim, pluralizadas. Assim acontece com a cultura. Trabalha-se, atualmente, com a ideia do multiculturalismo, pois a cultura não é estática, é viva. De acordo com Strobel (2008) a cultura se modifica e se atualiza, deixando claro que não surge com o homem sozinho, mas sim a partir das produções coletivas socializadas culturalmente, passando de geração em geração.

Strobel define, então, que cultura surda é o jeito de o Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo.

Lourenço (2012) afirma que nos primeiros anos de vida, quando a criança ouvinte chama o cachorro de “au-au”, o passarinho de “piu-piu”, é porque está fazendo referência

entre o animal e o som que este produz. Do mesmo modo, ao identificar e observar o mesmo animal, a criança Surda também fará suas referências, no entanto, estas serão inteiramente visuais; por exemplo: para o cachorro identificará o pelo ou como o mesmo mostra seus dentes ao rosnar; para o passarinho o movimento do bico abrindo e fechando, como o próprio pássaro faz ao piar, ou então imitará seu bater de asas e assim por diante.

O cultivo da linguagem e da identidade, para Strobel (2008a), são os elementos fundamentais de uma cultura. Mas, o fato de os Surdos pertencerem à cultura surda, não os torna iguais. Os Surdos se diferenciam um dos outros, não pelo grau de surdez, mas pelo grupo a que pertencem, pelo uso da língua de sinais e pela cultura surda, que os ajudam a definir suas identidades e formar comunidades.

Há grande diversidade de comunidades surdas e cada uma é organizada de maneira diferente de acordo com os interesses em comum, como etnia, religião, profissão, entre outros. Outra questão importante aqui é que, neste mesmo grupo local: a comunidade surda, as pessoas da família, amigos, professores e intérpretes também estão presentes.

Para Padden e Humphries (2000 *apud* STROBEL, 2008a), na comunidade Surda temos sujeitos Surdos e sujeitos ouvintes. Nesta, todos compartilham suas experiências através da língua de sinais: os Surdos (que têm suas experiências de vida puramente visuais: a cultura surda) e os ouvintes que por alguma proximidade (profissional, parentesco etc.) conhecem a língua de sinais e também as peculiaridades Surdas.

Assim, os ouvintes que conhecem a língua de sinais, apenas ‘a conhecem’ e a utilizam para se comunicar na comunidade surda a que pertencem (igreja, escolas, espaços culturais, lazer etc.), o que não os faz pertencentes à cultura surda ou povo surdo; nem faz dessa língua sua língua materna; para um ouvinte que pertença a alguma comunidade surda, a Libras será sua segunda língua.

Isso porque a Libras é a língua que traduz a cultura dos Surdos: os hábitos, costumes, o jeito particular de ser Surdo; o viver no silêncio, sentir (e não ouvir) as vibrações de uma música; enfim, suas experiências e percepções do mundo puramente visuais. Strobel (2008) nos esclarece detalhadamente tais denominações:

- Cultura surda: são os hábitos, costumes, vivências de pessoas com surdez; são as produções coletivas do povo Surdo a partir de seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Para Strobel (2008a), as peculiaridades da Cultura Surda resumem-se em oito artefatos (experiências visuais, linguístico, familiar, vida social e esportiva, artes visuais, literatura surda, político e materiais); lembrando que o

conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui as produções coletivas citadas acima.

- Povo surdo: são as pessoas que nasceram com surdez ou a adquiriram nos primeiros anos de vida, resultando num crescimento e desenvolvimento peculiar, adquirindo naturalmente a cultura surda. Para Strobel (2008a) o povo surdo são sujeitos que compartilham dos mesmos costumes, história, tradições e pertencem às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual. O grupo de pessoas chamados de povo surdo são os sujeitos que podem não habitar o mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico.
- Comunidade surda: é um grupo local formado por Surdos (que possuem a cultura surda) e ouvintes, com cultura de um crescer e desenvolver-se ouvinte, mas que compartilham suas vidas com os Surdos; podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho/ profissional. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da escola ou trabalho, intérpretes de Libras, companheiros (namorados/as ou maridos/ esposas) etc.

É relevante lembrar que é por meio da cultura que uma comunidade constitui-se, integra e identifica pessoas. A existência de uma cultura surda ajuda a construir a identidade das pessoas com surdez. Nesse sentido, falar em cultura surda necessita também falar da questão identitária. Um Surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade (BRASIL, 2004).

### **1.3 O papel da Libras na vida do Surdo**

A língua (ou o uso dela) é parte essencial dessa ‘questão identitária’; mas ter o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural, como direito do Surdo e meio de comunicação e expressão da comunidade surda, não foi muito fácil. Foi necessária uma caminhada repleta de lutas, apresentada na próxima seção desta pesquisa. É preciso entender primeiramente, a importância dessa língua para o desenvolvimento da pessoa Surda.

Os surdos podem comunicar-se mais facilmente e com maior precisão pela língua de sinais, porque o cérebro deles se adapta para esse meio e, se

forçados a falar, nunca conseguirão uma linguagem eficiente e serão duplamente deficientes (SACKS, 1990)

Ao contrário do que muitas pessoas acreditam a Língua Brasileira de Sinais não é um conjunto de sinais ou gestos feitos com as mãos que substituem ou interpretam as palavras do português ou a língua oral, tampouco uma linguagem corporal ou mímica. Algumas pessoas ainda acreditam que se trata de uma língua limitada, não possibilitando a expressão de ideias abstratas, expressando apenas ideias concretas (FELIPE, s/d).

No entanto, pesquisas vêm confirmando que como toda língua, a língua de sinais “são sistemas abstratos de regras gramaticais”, natural aos indivíduos Surdos, assim deve ser reconhecida como língua natural (FERNANDES, 2003); uma língua completa com características e estruturas próprias, capaz de transmitir ideias sutis, complexas e abstratas. “Os seus usuários podem discutir, filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-la como função estética para fazer poesia, história, teatro e humor” (FELIPE, s/d, p.02).

De acordo com Fernandes (2003, p.30) a teoria pautada na base biológica pode explicar alguns comportamentos de aquisição da linguagem do Surdo ao comprovar que crianças Surdas, mesmo não expostas a nenhum tipo de linguagem oral-auditiva ou espaço-visual “desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual e que há semelhanças entre os sistemas desenvolvidos por crianças surdas que nunca tiveram contato entre si”. Assim, parece perigoso afirmar que crianças Surdas não desenvolvam uma linguagem própria, mesmo na ausência de sua língua oficial.

Nessa perspectiva, parece possível acreditar que essa semelhança presente nesses sistemas apresentados pelas crianças ocorre dos universos linguísticos, ou seja, dessa habilidade inata para o desenvolvimento da linguagem. Assim, essa possibilidade está presente em toda criança ao nascer, seja ela Surda ou ouvinte. Nessa concepção, do ponto de vista neurológico, o cérebro está preparado para adquirir uma língua, seja ela de modalidade oral ou visual.

Porém,

[...] se levarmos em consideração que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas (Chomsky,1966), os estímulos aos quais o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes daqueles vivenciados pelo ouvinte, deixando-o, automaticamente, em condições diferentes desse, no que se refere às línguas orais-auditivas. Assim, propiciar ao surdo a

aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto da audição para ser adquirida. (FERNANDES, 2003, p.30)

Segundo a autora supramencionada, expor o Surdo a mecanismos linguísticos não naturais (como a Língua Portuguesa oralizada) como primeira língua, além de exigir um esforço desnecessário, poderá “prejudicar, de modo significativo, o desenvolvimento natural da criança” (FERNANDES, 2003, p.31). Apesar dessa pré-disposição genética, a criança precisa estar exposta a um ambiente linguístico que atenda as suas necessidades, caso contrário, tais informações inatas não se desenvolverão. Afirma ainda que a *aquisição e domínio da língua de sinais irão garantir, em curto prazo, “não só um meio de comunicação eficaz, mas, também, o instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos, indispensável nos primeiros anos de vida”* (ibidem).

Adquirir uma língua desde os primeiros anos de idade é fundamental, destacando que o papel do meio social em que vive é fundamental para que o mecanismo da linguagem presente no indivíduo seja estimulado e desenvolvido. Ao contrário, a aquisição tardia de uma língua

[...] leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do mundo concreto, internalizando conceitos abstratos. (GOLDFELD, 1997, P. 54).

Ao considerar então que a habilidade da linguagem é inata, ou seja, parte da dotação genética da espécie humana e que o meio e a interação social representam papel relevante para o seu desenvolvimento não há como não destacar aqui que as condições sociais, econômicas e culturais dos indivíduos irão contribuir nesse processo de forma negativa ou positiva. O seja, *a questão da deficiência, (nesse caso a surdez) por si só, não irá definir o futuro do sujeito.* (MENDONÇA, 2007)

Autores como Fernandes (1990), Sacks (1990), Brito (1993), Goldfeld (1997) entre outros afirmam que o estímulo do meio é indispensável para a aquisição da linguagem, caso contrário poderá acarretar reflexos no desenvolvimento cognitivo da criança Surda. Sacks (1990) afirma que se as crianças não são expostas a código linguístico, pode haver um atraso da maturação cerebral.

Para Goldfeld (1997) as dificuldades encontradas na aquisição de uma língua oral pelo Surdo e a dificuldade de acesso à língua de sinais implicam em atraso de linguagem dessa



criança. Em consequência desse processo, a aprendizagem e o desenvolvimento poderão ser afetados, implicando em problemas de escolarização. Diz a autora: “somente através da exposição a esta língua (de sinas), a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades” (p.105)

E tratando-se de escolarização, de acordo com Lourenço (2012), por mais que as entidades governamentais discurssem uma educação bilíngue para Surdos, ao colocá-lo em uma escola com outros colegas da mesma idade ouvintes<sup>5</sup>, professores ouvintes, supervisores ouvintes, diretores ouvintes, cozinheira e faxineira ouvintes etc., ainda que haja um intérprete de Libras – que também é ouvinte – esse aluno não estará vivenciando um ambiente bilíngue, nem ele, certamente, será bilíngue.

Foi a partir dessa premissa que se iniciou o movimento “Nada sobre nós sem nós”. Pois os grupos de estudos e pesquisas culturais, linguísticas em surdez no Brasil defendem não apenas a perspectiva bilíngue de ensino aos Surdos, mas a aceitação das atuais e construção de novas escolas bilíngues para Surdos, alegando que este será a melhor solução de ensino para estes alunos e maior qualidade de aprendizagem.

#### **1.4 Esse sujeito e nossa pesquisa**

A questão é que, embora a comunidade surda tenha dissertações, teses e outras pesquisas defendendo e comprovando as afirmações acima, os currículos prescritos continuam exigindo a inclusão do Surdo em rede regular de ensino, afirmando que assim ele terá a oportunidade de uma aprendizagem de qualidade sem segregacionismo.

Com base em BRASIL (1996; 2006a; 2006b; 2006c; 2007; 2010 etc), as legislações e diretrizes educacionais defendem uma inclusão de Surdos na perspectiva bilíngue, mas com esses alunos inseridos em classes de ensino regular. Todavia, a comunidade surda se mantém imaleável em não aceitar a inclusão descentralizada de Surdos em escolas regulares, ainda que esta obtenha um intérprete educacional<sup>6</sup>.

É possível verificar que as políticas da educação inclusiva, pensam o Surdo do ponto de vista patológico, a partir da normalização, a fim de amenizar sua deficiência. O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização; o que significa trabalhar o sujeito Surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte. O caso do Surdo dentro da

---

<sup>5</sup> Termo utilizado para identificar pessoas que não obtém deficiência auditiva.

<sup>6</sup> Profissional habilitado com a proficiência em LIBRAS com treinamento especial para interpretações educacionais, em salas de aula.

cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original (PERLIN, 2005, p.53).

O Surdo, assevera a mesma autora, como já mencionado, tem diferença e não deficiência, diferença e diversidade. A cultura Surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. Ao tratar de educação de Surdos, Lopes (2005), defende uma relação entre ‘estudos culturais’ e ‘estudos surdos’, enfatizando que, em educação, a surdez é uma temática epistemológica e não audiológica.

Com base nesses pressupostos, o Surdo foi o ponto de partida e de chegada desta pesquisa. Foi analisado sua história – contada principalmente por seus representantes –; as políticas públicas – referentes especificamente aos Surdos e/ou uso da Libras –; a prática educativa: o currículo da escola observada, o cotidiano do Surdo no espaço escolar, como é a interação dele com seus colegas, professores, intérprete, como as políticas se efetivam; e as pesquisas e propostas pela educação bilíngue para Surdos; porém, toda pesquisa, a proposições teóricas ou em campo, partiu do ponto de vista do Surdo.

## **2 O VIVIDO, O PENSADO E O REGIDO – ANÁLISE RETROSPECTIVA: O QUE AVANÇAMOS?**

No dia 24 de Abril de 2012, no décimo aniversário da Lei 10.436/02 – que reconhece a Libras como a língua oficial do povo Surdo brasileiro – a então presidenta do Brasil recebeu em ato público da comunidade Surda, a proposta para o Programa Nacional de Escolas Bilíngues para Surdos.

Essa simples entrega de proposta representa, para a comunidade surda brasileira, um grande marco histórico/social na educação do povo Surdo. A luta pela inclusão social e/ou educacional do Surdo tem uma longa história e para compreender(mos) essa trajetória, elegeram-se alguns momentos chave; os momentos que melhor representam as contribuições e recusas à inclusão do Surdo.

### **2.1 Os precursores na educação dos Surdos**

É somente a partir de 1500, conforme Veloso e Filho (2009) que começam a aparecer interessados e até mesmo defensores da capacidade dos Surdos para a aprendizagem. Um exemplo fora Ponce de León, citado por Strobel,

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon, na Espanha, inicialmente ensinava latim, grego e italiano e conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Relatos de seus sucessores indicam que Pedro Ponce de Leon usava como metodologia o alfabeto manual usado por monges, a língua espanhola oral e escrita. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte a sua metodologia caiu no esquecimento porque a atitude na época era de conservar segredos sobre os métodos de educação de surdos. (STROBEL, 2008b, p.85)

Ponce constituiu uma escola para Surdos em seu próprio monastério. Utilizava seu alfabeto bi-manual e alguns sinais simples. Mas estes gestos eram proibidos fora da escola, somente servia como instrumento de ensino. Para se comunicarem entre si e com seus familiares, os Surdos deviam falar.

Ponce de León ensinou, a elevados custos, vários Surdos da nobreza, porém, após seu falecimento, nada deixou para os Surdos, nem mesmo os pobres que permaneciam sem instrução. Toda a riqueza acumulada ficou para o seu monastério. Hoje Ponce é reconhecido como o primeiro professor de Surdos (BARANI; LOURENÇO, 2011).

No momento em que a educação dos Surdos se desvendava é quando o Brasil entra para a história da “civilização ocidental e cristã”, como refere Saviani (2011), com a chegada dos Portugueses. O mesmo autor enfatiza que a colonização do Brasil se deu graças às ordens religiosas como os franciscanos (chegados com a caravela de Pedro Álvares Cabral) e os jesuítas que, por virem em maior número, tiveram maior influência nas ideias pedagógicas do Brasil.

Outra ordem religiosa que se fixou aqui foi a dos beneditinos em 1581 em Salvador. Em seguida fundaram outros monastérios em Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba do Norte e São Paulo. Contudo, não tinham a instrução como meta principal. “[...] São Bento não manifestou nenhuma preocupação direta com a educação, nada tendo registrado sobre a questão pedagógica” (SAVIANI, 2011, p.41).

## **2.2 A Metodologia do Oralismo**

Devido o monge beneditino supramencionado ser descoberto como educador de Surdos somente em 1986, quando encontraram alguns escritos rudimentares de seu método no Arquivo Histórico Nacional de Madri; foi o século XVII a ser marcado como o primeiro momento histórico em que se oficializa uma metodologia especificamente para a educação de Surdos: o Oralismo. Seu precursor foi o partidário espanhol: Juan de Pablo Bonet (1573 – 1633) (BARANI; LOURENÇO, 2011).

O Oralismo muito se parecia com o método adotado por Ponce de León; treinava a fala dos Surdos e usava poucos sinais e o alfabeto manual exclusivamente para o ensino da leitura e da escrita (BARANI; LOURENÇO, 2011). Juan Pablo Bonet publicou, em 1620, o primeiro livro sobre a educação de Surdos no qual ele apresenta o ensino precoce do alfabeto manual: “*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*”.

## **2.3 A Primeira Língua de Sinais**

No continente europeu, até meados de 1760, Strobel (2008b) afirma que apenas Surdos provenientes de famílias nobres tinham acesso à educação. Cada tutor desenvolvia sua própria práxis pedagógica e a guardava em absoluto segredo. Um segredo que, quando convertido em sucesso, conferia fama e muito dinheiro a quem o dominasse.

O fato de possuírem irmãos e parentes surdos entre famílias nobres, era talvez devido ao fato de que na época era comum haver inúmeros casamentos consanguíneos com o interesse de acrescentar o poder econômico e político, centralizando nas mãos deles, por isto somente sujeitos surdos destas famílias ricas tinham ingresso à instrução [...] (STROBEL, 2008b, p.85)

Na França, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), após presenciar duas irmãs gêmeas Surdas se comunicando através de gestos/ sinais, iniciou e manteve contato com sujeitos Surdos necessitados e humildes que vagavam pela cidade de Paris. Procurando aprender e aos poucos se aprofundar mais nesta nova forma de comunicação por sinais, cria uma metodologia de ensino aos Surdos com as combinações desse dialeto e a gramática francesa: os “Sinais Metódicos”.

L'Épée transformou sua própria casa em uma escola gratuita para Surdos aberta tanto para os pobres quanto para os ricos. Ao atingir cerca de 70 alunos Surdos matriculados em sua casa-escola, esta, oficializou-se como a primeira escola pública para Surdos do mundo, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Nesta instituição, inúmeros Surdos, após formarem-se, eram treinados para atuar como professores (STROBEL, 2008b). Essa foi a primeira possibilidade acessível a todos os Surdos da história e também a qual respeitava a singularidade e escolha do mesmo.

Devido à ascensão da educação para Surdos e o alto custo da metodologia do Oralismo, outros países aparecem interessados em reproduzir esse método. Na Alemanha, por exemplo, em torno de 1778, Samuel Heinicke (1729 – 1790) funda a primeira escola de Oralismo de seu país. No entanto, poucos Surdos matricularam-se e cada vez menos sucesso esse método foi conquistando. Inicia-se então, como enfatizam Barani e Lourenço (2011), um entrave entre o Oralismo e os Sinais Metódicos.

L'Épée ainda que muito criticado pelos demais profissionais, defendia que a Língua de Sinais constitui a linguagem natural dos Surdos e que é, para os mesmos, o verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento. L'Épée publicou o primeiro dicionário de sinais e em 1789; quando faleceu, já havia fundado 21 escolas para Surdos na França e Europa. (BARANI; LOURENÇO, 2011). Honora e Frizanco (2009) apontam que a obra mais importante desse educador foi “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”, publicada em 1776, e que, por tanta luta e sacrifícios, ficou conhecido como “Pai dos Surdos”.

## 2.4 A Chegada da Educação de Surdos no Brasil

O século XIX apresenta grandes acontecimentos na História do Brasil. Em 1822, ocorre a Proclamação da Independência, após, inicia-se a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país, como a elaboração e promulgação de uma Constituição. Saviani (2011) relata que a partir dos anos de 1830, manifestaram-se revoltas e agitações nas pronúncias em que várias categorias de dominados chegaram a ser mobilizados por alguns dominantes, que, por sua vez, contestavam o poder central. Iniciou-se, então, conforme a expressão de Ilmar Mattos (1987 *apud* SAVIANI, 2011), o ‘tempo saquarema’, que se estendeu de 1837 a 1862.

Nesse, a conciliação entrou em cena explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem. Marco desse processo foi o fracasso da Revolução Praieira, em 1848. Depois disso os liberais foram vencidos e aliciados pelos conservadores, impondo-se o mecanismo da conciliação que, assumida intencionalmente, se converte na orientação política dominante no Segundo Império ao longo da década de 1850.

Saviani (2011) denuncia que a visão desse primeiro liberalismo não era exclusiva do Brasil, ocorria assim em diversos outros países. O novo liberalismo tinha como bandeira a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil. A abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou pela proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre Livre, em 1871, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários, 1885 e, finalmente, a Abolição geral, decretada pela lei Áurea, em 1888.

Outros acontecimentos marcam o Brasil nesse século, como a Proclamação da República em 1889 e vigência do decreto 119-A em 1890, que proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos e extingue o padroado. De acordo com Souza (2012), ainda nessa década, o presidente provisório, marechal Deodoro da Fonseca, convocou eleições para que uma Assembleia Constituinte votasse a primeira carta constitucional republicana do Brasil.

Buscando uma natureza laica, a Constituição de 1891 estabeleceu a separação entre a Igreja e o Estado. [...] Deodoro da Fonseca conseguiu que os constituintes estipulassem que a primeira eleição presidencial fosse indireta. Ao fim da votação, o marechal assumiu o governo brasileiro ao lado do vice Floriano Peixoto, que tinha sido oferecido ao cargo pelos setores de oposição. Dessa forma, a nação brasileira passava a estar sob a vigência de seu primeiro presidente eleito. (SOUSA, 2012, s/p.)

Para os Surdos, este século também representa amplas mudanças. “O início desta fase é marcada por acontecimentos do fim do século XVIII, como a morte de L’Epée, que traz grandes disputas de poderes pela cadeira de diretor de sua escola e as experiências e maiores interesses em descobertas científicas” (BARANI, LOURENÇO, 2011, p.10). As mesmas autoras afirmam que nessa fase, com o desenvolvimento dos estudos da biologia e pesquisas médicas, o Surdo passa a ser entendido como um doente. Diversas experiências passam a ser frequentemente usadas. Inicia a “Era da Reabilitação”, mesmo na própria escola de L’Epée.

Todavia, o maior marco deste século é, por fim, o encontro da educação para Surdos com a História do Brasil. A educação para Surdos chega ao Brasil logo no início do segundo império brasileiro, em 1855, quando Dom Pedro II contrata o professor Eduard Huet (1822 – 1882), com surdez congênita, da escola francesa de L’Epée.

Em 26 de setembro de 1857, Huet funda o primeiro instituto para meninos Surdos do Brasil. O inicialmente intitulado Instituto Imperial de Surdos-Mudos – ISM, e hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES funcionava como um colégio de internato. As crianças e adolescentes eram deixados lá durante todo o ano, estudavam os conteúdos disciplinares e também oficinas para a profissionalização no caso dos meninos.

Mais tarde, quando o instituto passou a aceitar meninas, essas eram ensinadas conteúdos escolares básicos, cozinhar e fazer artesanatos (BARANI; LOURENÇO, 2011). A Língua de Sinais Brasileira foi se difundindo no Brasil pelos próprios Surdos, alunos do tal instituto. Veloso e Filho (2009) afirmam que pais de todo o Brasil levavam seus filhos Surdos ao INES.

## **2.5 O Congresso de Milão**

Contudo, o embate entre a utilização de Línguas de Sinais e o método do Oralismo cada vez foi ficando mais acirrado. Um dos maiores incentivadores e defensores do Oralismo foi Alexander Graham Bell. Conforme Strobel (2008b), com a mãe e a esposa se negando e escondendo da sociedade o fato de serem Surdas, e o pai já uma autoridade pelo trabalho como professor de Surdos e por treinar professores de uma escola de Surdos nos Estados Unidos, Graham Bell dedica sua vida à causa de fazer falar os Surdos.

Com base em Veloso e Filho (2009), Graham Bell caracterizava a Língua de Sinais imprecisa e inferior à fala; publicou vários artigos censurando o casamento entre Surdos, a

cultura surda, as escolas residenciais para Surdos; argumentava também que o uso das Línguas de Sinais não proporcionava aos Surdos seu desenvolvimento intelectual. Graham Bell,

[...] ao observar que elas ensinavam umas as outras a linguagem dos sinais e ganhavam um senso de comunidade com os outros surdos que durava além de seus anos na escola, ele concluiu que a assimilação e o desenvolvimento social nunca seriam conseguidos a menos que as crianças surdas fossem isoladas umas das outras. Bell pressionou incansavelmente para modificar as políticas de educação das instituições para surdos, de modo a impedir ‘a formação de uma variedade surda da raça humana’(Wrigley, 1996, p.27 *apud* STROBEL, 2008b, p.88)

Para Strobel, Bell tomava partido da “Filosofia Eugênia”, “[...] ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana [...]” (STROBEL, 2008b, p.88) – censurando casamentos entre casais de surdos, afirmando que se os surdos casassem e se reproduzissem, isto é, tendo mais filhos surdos, seria uma catástrofe para a sociedade.

Além do fato, já citado, de muitas famílias nobres realizarem o casamento consanguíneo, até este momento da história, antes da descoberta dos antibióticos, a surdez era muito comum também como resultado de doenças e falta de conhecimento sobre prevenção à surdez. Isso gerava um grande número de pessoas com deficiência da sociedade, o que, conseqüentemente, vinha gerando muitos interessados no assunto.

Assim, no dia 11 de setembro de 1880 reúnem-se representantes da França, Estados Unidos, Canadá, Itália e outros, no *Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão*, Itália, para discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral). O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Foram retomados, neste congresso, velhos princípios de Aristóteles como: a fala é o único e correto veículo do pensamento (LOURENÇO; MEIRELES; MENDONÇA, 2012).

Strobel apresenta que,

[...] este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro, num total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos. Havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Os países que resistiram à proibição da língua de sinais foram a Grã Bretanha e os Estados Unidos. Alguns sujeitos surdos, representantes do povo surdo, queriam participar do congresso, mas



foram excluídos na votação e tiveram seus discursos negados. (STROBEL, 2008b, p.90)

A mesma autora denuncia que a tal votação recebeu 160 – contra apenas 4 – votos a favor do Oralismo e que a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente sob a alegação de que essa, destruía a habilidade da oralização dos sujeitos Surdos. Para a autora, após o congresso de Milão, houve fracassos não só na educação dos Surdos:

Como uma criança surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda se ele não conviver com outros surdos que façam o uso da língua de sinais? Quem foi que disse que é só o sujeito surdo utilizar-se da língua de sinais que, por um passe de mágica, passará a ter uma aprendizagem total? E a cultura, como fica? (STROBEL, 2008b, p.91)

Strobel alude que a Língua de Sinais e a cultura surda eram, antes deste fato, valorizadas e usadas livremente. Antes do tal congresso, havia inúmeros Surdos escritores, artistas, professores e outros. Todavia, Lourenço, Meireles e Mendonça (2012) afirmam que a decadência educacional dos Surdos fora notório e logo passou a ser um tema discutido em muitos outros congressos subsequentes.

## **2.6 Novas descobertas: novas expectativas**

Na educação básica comum, este século revela grandes manifestações sociais pela transformação da situação política e social do Brasil. Saviani (2011) acusa que em 1930, é publicado o primeiro livro empenhado em divulgar o ideário renovador no Brasil de forma sistemática: *“Introdução ao estudo da Escola Nova”*, por Lourenço Filho. Em 1932, a ruptura entre católicos e escolanovistas efetivou-se na IV Conferência Nacional de Educação, com a publicação do *“Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”*.

Soares e Oliveira (2009) acusam que em 1945, a proposta escolanovista domina a orientação pedagógica das escolas brasileiras e se estende até a metade da década de 1960. As lutas cultivadas pelos intelectuais desta época, a fim de inovar a política educacional, resultaram em diversas leis, entre elas, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61. Para os autores, a aprovação da LDB 4.024/61 foi um grande avanço para a sociedade oportunizando a gratuidade do ensino primário para todos os brasileiros.

Mas o ensino brasileiro fundamentado em princípios liberais, contudo, não foi implantado plenamente ante a tomada do poder pelos militares em 1964.

[...] Após a eclosão do regime militar, em 1964, há uma redefinição de política educacional e de funcionamento e organização escolar. Face ao grau de politização já evidente no comportamento de alunos e professores, o novo regime político promove uma desintegração do sistema educacional, pressionando o avanço das inovações e a expansão de novas oportunidades. (SOARES; OLIVEIRA, 2009, p.49)

E em 1996, após diversos congressos e encontros internacionais sobre “Educação para Todos”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96, assegura a Educação Especial/ Inclusiva no Brasil, porém nada especifica sobre a Educação de/para Surdos; “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art.58).

Mundialmente, o século XX tem por maior evidência aos Surdos, meados de 1960, quase um século pós-Congresso de Milão. A partir desse momento, o linguista Willian Stokoe, da Universidade Gallaudet (Instituto de Educação para Surdos dos Estados Unidos, também fundado por um discípulo de L’Epée), passa a divulgar sua pesquisa feita com Surdos no seu país.

Nessa pesquisa, Stokoe observou dois grupos de Surdos:

1. Surdos filhos de pais Surdos;
2. Surdos filhos de pais ouvintes.

O intuito era observar o uso (ou não) de Língua de Sinais e o desenvolvimento escolar dessas crianças. Como a Língua de Sinais havia sido proibida, somente usariam esta forma de comunicação as crianças do grupo 1; pois, sendo filhas de pais Surdos, era inevitável tal comunicação.

A pesquisa de Stokoe concluiu que crianças Surdas filhas de pais Surdos (e por tanto, tendo como língua materna a Língua de Sinais) tinham melhor desenvolvimento escolar, compreendiam o mundo a sua volta e tinham identidade. Stokoe publicou esta pesquisa e, como já lecionava no Instituto Gallaudet, retoma-se, nos Estados Unidos, a utilização da American Sign Language (Língua Americana de Sinais) na educação de Surdos.

As questões da cultura surda e a língua de sinais foram muito refletidas e valorizadas em meados de 1960. O linguista Willian Stokoe publicou “*Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the*

*American Deaf*” afirmando que a língua de sinais americana é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi a origem de todas as pesquisas linguísticas da língua de sinais que prosperaram nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. (STROBEL, 2008a, p.92)

Veloso e Filho (2009) declaram que a partir daí a educação de Surdos passa a utilizar como método a Comunicação Total. A Comunicação Total se deu devido a abertura, porém, não estruturada utilização de Línguas de Sinais nas escolas. Nessa metodologia, toda e qualquer forma de fala/comunicação era permitida; como, por exemplo, a fala utiliza concomitante com gestos, somente Língua de Sinais, somente fala, leitura orofacial, gestos caseiros, alfabeto manual etc.; conforme escolha/preferência da criança.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, chamada inicialmente por FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos foi fundada no Brasil em 1987 na cidade do Rio de Janeiro. A FENEIS só conseguiu uma sede própria em 1993 (VELOSO e FILHO, 2009).

Em 1993 também surge a primeira linguista brasileira a apresentar pesquisas da Língua de Sinais do Brasil, a Surda Lucinda Ferreira Brito. Após passar um mês em uma das aldeias dos índios Kaapor para estudos da Língua de Sinais desenvolvida entre eles na selva amazônica, publica o seu primeiro livro: “*Integração Social e Educação de Surdos*”, no qual discorre sobre a LSKB – Língua de Sinais Brasileira Kaapor e a LSCB – Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos. Em outubro de 1993, na sede da FENEIS, organizou-se uma reunião para eleger uma nomenclatura definitiva para a Língua de Sinais: LSCB – Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos (nome adotado por Brito) ou Libras – Língua Brasileira de Sinais. A partir da votação, passou-se a utilizar “Libras”.

## **2.7 Movimento Surdo brasileiro: o Surdo também quer “ser ouvido”**

O século XXI apresenta grandes realizações para a comunidade surda; pois é início deste século que as lutas e manifestações deste povo começam a gerar algum resultado efetivo. E é, ao final de 2012, a primeira vez na história que o Brasil pode pensar um atingível Sistema Nacional de Ensino, a partir do Projeto de Lei Nº 8.035/10 para o Plano Nacional de Educação.

Em 24 de abril de 2002 a Libras é oficializada como a língua materna das comunidades surdas brasileiras, reconhecida pela Lei Nº 10.436/02 e, em 2005, regulamentada com o Decreto 5.626/05 em 22 de Dezembro. Esse decreto também especifica

os diversos direitos que todo cidadão Surdo tem na área da saúde, educação, trabalho; defende também a obrigatoriedade do Intérprete de Libras e sua devida formação.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002b, art.1º)

Na Universidade Federal de Santa Catarina também já encontramos o curso de graduação em Letras/ Libras com as modalidades para licenciatura (formação de professores de Libras) e bacharelado (formação de Intérpretes). Veloso e Filho (2009), declaram que estes cursos tiveram início, respectivamente, em 2006 e 2008, contemplando alunos Surdos e Ouvintes.

A partir dessas conquistas, constata-se inicialmente que os sujeitos Surdos têm a oportunidade e o direito de exercer seus papéis na sociedade igualmente como os demais, eles têm a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos. Porém, algumas denúncias parecem apontar para outro lado.

Em maio de 2011, o G1.Globo (Acesso em 26/08/2012) fez referência a um grande protesto da comunidade surda em frente ao Congresso Nacional, em Brasília. A “[...] manifestação organizada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) pede mais respeito à Língua Brasileira de Sinais e melhores condições de educação. Na quinta-feira (19), eles se reuniram com o ministro da Educação, Fernando Haddad”.

O site do programa televisivo Bom Dia Brasil (Acesso em 26/08/2012) também expôs sobre o fato de que “O Ministério da Educação acha que eles devem estudar nas regulares, mas com algumas exceções. Especialistas, educadores e os próprios estudantes preferem as especiais<sup>1</sup>”

O Brasil tem duas línguas oficiais, a dos ouvintes e a dos surdos, que é a chamada língua dos sinais. A comunidade dos surdos acredita que a formação básica dessas pessoas merece também um modelo especial de educação. João Gabriel e outros alunos que falam em silêncio estudam em uma escola bilíngue, o Instituto Nacional de Educação de Surdos [INES], no Rio. Uma tradutora explica o que o estudante está falando: ‘A nossa primeira língua é a língua de sinais, e o português vem como segunda língua. É muito

---

<sup>1</sup> O termo “especiais” refere-se, nessa citação, às escolas bilíngues para Surdos; como pode-se perceber logo a seguir.

melhor quando a gente tem essa língua de sinais, que a gente consegue contextualizar os acontecimentos. Temos esse direito, merece essa comunicação’, diz. Nesta quinta-feira (19) tem um debate importante em Brasília – que vai definir o rumo da educação para os alunos surdos. Eles devem estudar em escolas regulares ou especiais? (BOM DIA BRASIL, acesso em 26/08/2012)

Garcêz (2011) acusa que este movimento teve início a partir da ameaça de fechamento das escolas bilíngues de educação básica para Surdos – incluindo o próprio INES, berço da Libras e da educação de Surdos – e obrigatoriedade de remanejamento destes alunos às escolas regulares, efetivando assim o que o MEC caracteriza por Educação Inclusiva.

Cerca de quatro mil pessoas estiveram em Brasília nos dias 19 e 20 de maio para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais para surdos. O grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo, que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência. (GARCÊZ, 2011, p.10)

Nos estudos pela história da educação dos Surdos no Brasil, especialmente em Strobel e Perlin (2008) e Strobel (2008b), evidencia-se três fases: a primeira, quando o povo surdo não apresentava grandes problemas com a educação, com evidências de que havia vários escritores, artistas, professores e outros sujeitos Surdos exercendo seu papel ativo na sociedade.

O segundo momento é a fase que veio como consequência do congresso de Milão, em 1880, com proibição do uso da língua de sinais, nesta fase as comunidades surdas são obrigadas e se sujeitam ao Oralismo e não tem direitos de opinar nem mesmo na educação de seu próprio povo.

O terceiro momento é o grande “despertar cultural” quando, a partir de 1960, inicia uma nova fase para o renascimento e aceitação da língua de sinais e o reconhecimento da cultura surda. Mas ainda aqui, conforme Strobel (2008b) pode-se averiguar a resistência e opressão do direito de participação política dos Surdos com respeito à educação. É contra essa resistência que reivindica o Movimento Surdo.

Contudo, o Movimento não apenas exigiu ou criticou; ele trouxe novos projetos e propostas políticas por uma educação bilíngue baseada em pressupostos específicos, diferentes do apresentado nas políticas públicas até então empregadas.

Estes documentos foram “Carta-Denúncia dos Surdos Falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação”; “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” ao Dr. Fernando Haddad, M.D. Ministro da Educação do Brasil de Karin Lilian Strobel (Diretora-Presidente da FENEIS) e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS); “Nota sobre a Internacional Disability Alliance – IDA”; “Nota de Esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos” em resposta à Nota Técnica Nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB; “Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”; e “Proposta de emendas para o Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010, Relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020”.

Outro documento constituído e entregue aos governantes deste país foi a “Carta Aberta ao Ministro da Educação”, este, no ano de 2012. A carta foi elaborada pelos sete primeiros (e até a presente data, únicos) doutores Surdos brasileiros que atuam nas áreas de educação e linguística e declarou que,

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. (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.01)

Na carta, os doutores defendem que não são os únicos a acreditar e defender a tese de que “[...] os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais Brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução [...]” (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.01) e que é isso o que possibilita o desenvolvimento da competência em Português escrita, como segunda língua. De acordo com os mesmo,

Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos

para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.  
(CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.01)

Pode-se considerar que este grito da comunidade surda foi um grande marco no “despertar cultural”; pois fica visível não apenas o conhecimento de seus direitos por parte dos Surdos, mas a força e união desta comunidade, bem como a estratégia política com os documentos organizados e entregues aos governantes.

Porém, lembrando o que apresentou Strobel (2008b), há uma resistência e opressão quanto à participação política dos Surdos em sua própria educação. Apesar do numeroso e impactante Movimento e todo o embasamento teórico e prático dos textos, é possível averiguar que as mudanças ainda não aconteceram e, portanto, essa luta ainda não chegou ao fim.

### 3 O QUE FICOU? NOSSAS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES LEGAIS À INCLUSÃO DO SURDO

O resgate histórico, na seção anterior, apresentou os momentos mais marcantes das lutas pela inclusão e educação dos Surdos. A partir desse histórico, fica registrada a relevância que, cada vez mais, esse tema foi trazendo à atualidade. O objetivo desta seção é traçar os avanços legais e políticos da inclusão com um olhar direcionado para o sujeito Surdo.

Um espaço de tempo foi delimitado para este resgate político/ legal. A legislação pesquisada e apresentada nesta seção data entre 2002 e 2012. O ano de início, 2002, foi escolhido devido ser o ano da criação da primeira lei designadamente para a comunidade Surda, a Lei Federal 10.436/02, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O ano final foi traçado 2012 devido ser o ano de início da presente pesquisa.

A tabela a seguir expõe as legislações acessadas através do portal do Ministério da Educação – MEC; na página da então chamada Secretaria de Educação Especial – SEESP, agora integrada sob o foco da inclusão na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Tabela 01

Políticas Públicas de Inclusão, relevantes à educação dos Surdos

Ano	Políticas	Órgão	Descrição
2002	Decreto Nº 4.228	Governo Federal	Institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas – nada específica sobre alunos com deficiência/ surdez.
	Lei Nº 10.436	Governo Federal	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira.
	Parecer Nº 04 – 29 janeiro	Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica	Parecer contra classes e escolas especiais elaborado por Maria Tereza Mantoan.
2003	Portaria Nº 3.284 – 07 novembro	Ministro da educação	Requisitos mínimos de acessibilidade.
2004	Decreto Nº 5.296	Governo Federal	Regulamenta as Leis Nº 10.048/00 e Nº 10.098/00, estabelecendo normas gerais e critérios básicos de acessibilidade.
	Lei Nº 10.845	Governo Federal	Institui Programa de Atendimento Educacional Especializado – AEE às



			<p>peças com deficiência.</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica. Volumes 01 e 02.</p> <p>O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa</p>
	Outros documentos oficiais:		
2005	Decreto Nº 5.626		Regulamenta a Lei Nº 10.436/02 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
	Outros documentos oficiais:		Documento subsidiário à Política da Inclusão.
			Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas.
			Início das publicações da Revista Inclusão.
2006	Portaria Nº 976		Critérios de acessibilidade para eventos do Ministério da Educação, conforme Decreto Nº 5.296/04.
	Outros documentos oficiais:		Ideias para ensinar Português para alunos Surdos.
			Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.
			Ensino Fundamental: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos Surdos.
2007	Decreto Nº 6.215		Implantação de ações de inclusão pela União Federal, e regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal; institui o Comitê Gestor de Políticas Inclusão de pessoas com deficiência.
	Decreto Nº 6.094		Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.
	Decreto Nº 6.253		Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Nada específico

			deficiência/ surdez.
	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência		Protocolo facultativo referente à Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência adotado pela ONU, ocorrido em 13 de dezembro de 2006.
	Portaria Normativa Interministerial Nº 18 – 24 abril		Cria o Programa de acompanhamento ao acesso e permanência das pessoas beneficiárias do BPC/LOAS na escola.
	Outros documentos oficiais:		Atendimento Educacional Especializado pessoa com surdez
			Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*
2008	Decreto Nº 6.571		Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº 6.253/07.
	Decreto Nº 186		Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
	Portaria Interministerial Nº 01 – 12 março.		Estabelece procedimentos e instrumentos para o Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas beneficiárias do BPC.
2009	Decreto Nº 7.037	Governo Federal	Aprova o Programa Nacional dos Direitos Humanos.
	Parecer Nº 13 – 03 junho.	Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica	Estabelece as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade especial
	Decreto Nº 6.949		Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU e seu Protocolo Facultativo.
	Resolução Nº 4 – 02 outubro	Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica	Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
	Outros	Ministério da Educação	Marcos Políticos/ Legais da Educação

2010	documentos oficiais:		Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
		Ministério da Educação	A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.
2011	Decreto Nº 7.611	Governo Federal	Dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado.
	Outros documentos oficiais:	FENEIS	Nota de Esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos.
2012	Outros documentos oficiais:	Grupo de pesquisadores Surdos	Carta aberta ao Ministro da Educação.

### 3.1 Trajetória política das in(ex)clusões do Surdo pelo Brasil

O Plano Nacional de Educação em vigor em 2002 era o aprovado pela Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001; cujo capítulo oito trata de diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial, como apresenta o documento, educação das “crianças especiais”. No caso da educação dos Surdos, o plano contempla algumas metas específicas, objetivando:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (BRASIL, 2001a, p.55)

No dia 24 de abril de 2002 a lei 10.436 foi aprovada, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras e os recursos de expressão a ela associados como um meio legal de comunicação e expressão, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades surdas do Brasil. Contudo, no parágrafo único do artigo 4º deixa claro que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Essa lei também anuncia que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos

de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Líbras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Lei 10.436/02, Art.4º). Essa lei mudou diversos artefatos no “mundo” dos Surdos, além de reconhecer sua língua, delimita formação necessária aos profissionais, exige mudanças e cobra ações.

O Parecer CNE/CEB Nº 04/2002 elaborado pela Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, profª da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), declara que o documento dos srs. Procuradores reconhece que tais documentos exarados pela Câmara de Educação Básica (CEB) apesar de corretos em suas considerações iniciais, apesar da defesa da educação inclusiva independentemente de raça, classe, gênero, sexo ou características individuais, ao definirem as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, contrariam os princípios da igualdade e da não discriminação ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais e conseqüentemente determinadas pessoas com deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais.

Em 2003 a Portaria Nº 3.284, de 07 de novembro, ao apontar e exigir medidas que garantam o acesso independente de pessoas com deficiência motora e sensorial nos espaços da educação superior, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos, especifica que os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

§ 2º A aplicação do requisito da alínea “a” do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento.

(BRASIL, 2003, Art.2º)

Nesse caso, tratando-se das necessidades de acessibilidade de pessoas com deficiência, a portaria apresentou com precisão e direcionamento específico cada ação/adaptação à limitação/ dificuldade de cada deficiência. Assim como o fez, também tratando de acessibilidade, o Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

O Decreto Nº 5.296/04 regulamenta as leis Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes e as acompanhadas por crianças de colo; e Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

O artigo 5º deste decreto define, uma a uma, cada deficiência e após, identificando quais as necessidades das mesmas. Consta nesse artigo que deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. A partir dessa definição o artigo seguinte adverte:

Art. 6 O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5º.

§ 1 O tratamento diferenciado inclui, dentre outros: [...]

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; [...]. (BRASIL, 2004a, Art.6º)

Ainda em 2004 o governo estabeleceu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência/ necessidades educacionais especial; a partir da aprovação da Lei Nº 10.845. Essa lei nada mencionou sobre o atendimento a cada deficiência ou necessidade especial, apenas instituiu tal programa.

Encontram-se também, a partir do ano supramencionado, nas publicações da antiga Secretaria de Educação Especial – SEESP do Portal MEC, outras exposições além das legislações. Nesse mesmo ano foram publicados e disponibilizados gratuitamente nessa área do portal os livros: “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica” dividido em dois volumes e “O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. Os três livros, que trazem notadamente as especificidades em educação e surdez, fazem parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

Conforme FENEIS (Acesso em 26/01/2013), no período de 2001 a 2003, o Grupo de Pesquisa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, executou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Língua de Sinais: idioma que se vê. A pesquisa teve como área de concentração a educação dos Surdos e como área temática a Língua de Sinais e sua interpretação.

Em convênio com a SEESP/MEC o programa travou parcerias com diversas Secretarias de Educação de estados e municípios além de Instituições de Ensino Superior. Com o objetivo de promover a capacitação de recursos humanos para a educação dos Surdos sob o aporte teórico e prático, lançou os livros e anunciou o ensino Bilíngue para Surdos.

Concebido como material instrucional para a capacitação de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez, o livro Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica parte do pressuposto de que a modalidade viso-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, a língua portuguesa é segunda língua para o surdo (BRASIL, 2004b, p.07).

Para BRASIL (2004b), língua e política estabelecem entre si uma relação profunda na constituição dos sujeitos que utilizam o mesmo código linguístico. No Brasil, as políticas para a língua são ainda relativamente parciais, porque relacionam, fracamente, identidade linguística, identidade nacional e identidade de indivíduos aos direitos linguísticos. Uma política de idioma deve considerar a pluralidade de línguas em situação comum no mundo, desde seus primórdios. A oficialização de uma língua desempenha um papel unificador internacional, mas é certo também que uma decisão dessa natureza não (p.34) exerce nenhuma força coercitiva natural de eliminar línguas se a comunidade de fala não o permitir (BRASIL, 2004b).

Obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação, como o ensino de língua portuguesa para usuários da Libras, são desafios e não barreiras. “Para os fins de uma aprendizagem eficiente, é preciso considerar [...] que os Surdos possuem língua própria, costumes e objetivos comuns” (BRASIL, 2004b, p.35).

A publicação do livro “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” apresenta diversas questões relacionadas às práticas do dia a dia do tradutor/ intérprete veiculada às questões teóricas e éticas profissionais como: o que envolve o

ato de interpretar; quem é o profissional qualificado para dizer-se intérprete de Libras; qual o seu papel; o código de ética; Situação internacional da profissão; formação; as especificidades do intérprete educacional etc (BRASIL, 2004e).

Identificar e definir este profissional intérprete de forma tão expansiva, ao estar vinculado ao Ministério da Educação e, inclusive ser divulgado e distribuído de graça, a versão impressa, a diversas instituições de ensino e versão digital, pelo portal do ministério, acredita-se ser de vital importância à efetiva educação e inclusão escolar dos Surdos.

Em 2005 foi decretado em âmbito federal, sob o número 5.626/05, a regulamentação da Lei Nº 10.436/02 e do artigo 18 da Lei Nº 10.098/01; reconhecendo e reafirmando diversos direitos e deveres relacionados a acessibilidade e comunicação da comunidade surda brasileira.

A Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, como já apresentada, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua materna da comunidade surda Brasileira. O artigo 18 da Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, do Capítulo VII o qual discorre da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização expõe,

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 1994, Art. 18)

Esse decreto considera pessoa Surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Define deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais.

O Decreto Nº 5.626/05 exige que a disciplina de Libras seja inserida com 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.

Para isso, também exige e define uma formação para este profissional professor (para atuar no ensino superior ou instrutor, para atuar até o ensino médio) de Libras bem como do Intérprete/ Tradutor de Libras/ Língua Portuguesa. Além disso, traz garantias também do uso e difusão da Libras no acesso das pessoas Surdas à educação, saúde e trabalho.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I – Promover cursos de formação de professores [...]

II – Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – Prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV – Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V – Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI – Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII – Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII – Disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005a, Art.14)

Para complementar o currículo da base nacional comum para alunos Surdos, é decretado que o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, com atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005a, Art.15).

Para o decreto ainda, as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos Surdos, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a, Art.22).



As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005a, Art. 23)

No mesmo ano do decreto, 2005, o Ministério da Educação lança o Documento subsidiário à Política da Inclusão. Este documento, de acordo com o mesmo, tem como objetivo subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, fiscais e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno.

Nesse sentido, são apresentadas reflexões críticas sobre os referenciais que fundamentaram a educação especial na perspectiva da integração, propondo uma análise da formação de educadores, do conceito de deficiência mental e das práticas escolares a partir da evolução da concepção sob o novo paradigma no contexto da educação inclusiva. A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão.

Esse material também apresenta os objetivos de incentivar transformações nas instituições escolares e impulsionar mudanças de atitudes com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais; “[...] mudanças que ocorrem com a efetivação de uma política de educação inclusiva, que implica numa reforma na gestão e no projeto pedagógico da escola, fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à educação” (BRASIL, 2005b, p.05).

Ainda no ano citado, outras publicações subsidiárias à política de inclusão educacional foram lançadas, encontradas no Portal do MEC. Foram as publicações da “Ensaio Pedagógico” e “Revista Inclusão”. Ensaio Pedagógico, do Seminário Nacional de formação de gestores e educadores, publicou alguns artigos com relação a educação e inclusão do aluno Surdo.

Em sua segunda edição, de um total de três, Ensaio pedagógico publicou sobre políticas públicas de inclusão: “Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas de Claudio Roberto Baptista e sobre alunos Surdos apresentou: “Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos” de Mirlene Ferreira Macedo Damázio e “Inclusão de Surdos” por Ronice

Müeller de Quadros. Nas demais edições, nada consta sobre os temas políticas públicas de inclusão e educação de/para Surdos.

A Revista Inclusão tem por objetivo, conforme a mesma, ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as). Sua publicação ocorreu de outubro de 2005 a dezembro de 2010, totalizando oito edições.

A segunda edição da Revista Inclusão, publicada em 2006; apresenta uma entrevista com Marlene de Oliveira Gotti sobre “Educação inclusiva: avanços na educação de alunos surdos”; Gotti defende que,

Com o reconhecimento da Libras, a oferta de educação bilíngue passa a ser organizada pelos sistemas de ensino como direito dos alunos surdos, fundamental ao exercício da cidadania, de modo a viabilizar-lhes o acesso aos conteúdos curriculares, levando em consideração, nesse caso, que a leitura e escrita não dependem da oralidade. A Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua (modalidade escrita) constituem complementação curricular específica a ser desenvolvida em salas de recursos das mesmas escolas em que o aluno surdo está matriculado, em horário diferente ao da classe comum ou como disciplina da parte diversificada do currículo. Assim, os sistemas de ensino devem, a partir de 2006, organizar classes ou escolas bilíngües, abertas a surdos e ouvintes; viabilizar cursos de formação de professores; organizar serviços de tradutor e intérprete de Libras para atuação nas classes que têm surdos nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação superior. (GOTTI, 2006, p. 06)

A mesma autora reconhece que o Brasil se destaca na América Latina, pois tem uma política educacional que prevê a inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles que têm diferenças linguísticas.

Destaca-se porque reconhece a Língua de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, utilizada por um expressivo grupo de brasileiros, fato que colocou Libras, como disciplina, na formação inicial de todos os professores e fonoaudiólogos. Projeta-se, principalmente, porque é o primeiro País a ofertar cursos de licenciatura que contemplem as especificidades linguísticas, formando professores para ensinar alunos surdos da educação básica e superior. Libras é um instrumento linguístico de projeção nacional e de inclusão escolar e social das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. (p.07)

A autora acredita que esses entre outros fatores são determinantes para promover mudanças na formação dos professores e para transformar o contexto educacional.

Já em sua terceira edição, em 2006, a Revista Inclusão publicou: “A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes – possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar” de Carmen Sanches Sampaio. No artigo, a autora expõe a experiência da presença de uma aluna Surda em uma turma de crianças ouvintes em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro.

Mesmo iniciantes na discussão (e investigação) sobre surdez e educação procurávamos estabelecer, com clareza, as fronteiras políticas da proposta educativa em construção – não queríamos produzir e reproduzir uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvendo a ideia da supremacia do ouvinte [...]. (SAMPAIO, 2006, p. 24).

Após a contratação de uma professora Surda nessa escola, a autora apresenta as mudanças percebidas nesse contexto. Percebeu que a aluna começou a “se narrar de modo diferente”. Começou a compreender os Surdos também de uma outra forma percebendo-os e, desse modo percebendo a si mesma, como sujeitos fortes e capazes. A cada dia que passava, a aluna usava e praticava com mais fluência a língua de sinais, lia os textos que produzia e os trabalhados em sala utilizando a língua de sinais, sem inibição. Para Sampaio, os colegas de turma estão também aprendendo, além de falar com as mãos, a se relacionar com a surdez a partir da perspectiva teórica, epistemológica e política da diferença e não do ponto de vista, ainda hegemônico, da deficiência (SAMPAIO, 2006, p. 24-25).

Outro texto sobre alunos com surdez publicado nessa mesma revista foi a resenha de “Idéias para ensinar português para alunos surdos” de Ronice Mueller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt que, conforme as autores, fundamenta-se na visão sócio-cultural da surdez, que abrange os estudos Surdos e a questão da cultura/ identidades Surdas; e na proposta educacional bilíngue, que traduz uma reflexão a respeito da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa, das políticas linguísticas e da questão do letramento. As políticas educacionais para os alunos Surdos têm se voltado para uma perspectiva bilíngue, em que a Libras é a primeira língua e o Português, segunda língua.

Este livro foi distribuído para várias escolas de educação básica e superior – como ocorreu com as demais publicações do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – e disponibilizado gratuitamente também no Portal do MEC. Além de diversos exemplos e modelos práticos para este ensino, a publicação trouxe também alguns esclarecimentos sobre a educação bilíngue para Surdos.

Para Brasil (2006f), a educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola. (BRASIL, 2006f, p.18-19)

A aquisição da Língua Portuguesa pelos Surdos dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os Surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails. Assim, conforme Brasil,

A criança surda pode ter acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. (BRASIL, 2006f, p.24).

No ano de 2006 também foram publicados dois documentos destinados a inclusão dos Surdos: Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez e Ensino Fundamental: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos Surdos.

No mesmo ano a Portaria Nº 976; seguindo os critérios de acessibilidade de acordo com o Decreto Nº 5.296/04, exigiu a presença do profissional intérprete de Libras para eventos do Ministério da Educação.

Art. 3º A contratação de serviços de organização, apoio e realização dos eventos pelo Ministério da Educação e entidades vinculadas deverá prever e prover:

I - disponibilização de serviços de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras para pessoas surdas ou com deficiência auditiva;  
II - disponibilização de serviços de guia-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento para pessoas surdocegas. (BRASIL, 2006i, Art.3º)

Em 2007 houve a aprovação de vários decretos, como o Decreto Nº 6.215, Decreto Nº 6.094, Decreto Nº 6.253; além do Protocolo Facultativo à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência; da Portaria Normativa Interministerial Nº 18 – 24 abril e das publicações do Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do documento para a formação continuada de professores de Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.

O Decreto Nº 6.215 exige esforços na conjugação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios com o objetivo da melhoria das condições e compromisso com a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Fica decretado em Parágrafo único, no art. 3º “A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso gera para si a responsabilidade de priorizar medidas visando à melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência em sua esfera de competência”.

Já o Decreto Nº 6.094 apronta o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Este decreto estabelece as diretrizes para o incentivo e apoio para a implementação desse compromisso.

O texto da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – ocorrida em 13 de dezembro de 2006 – reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). De acordo com o próprio documento, ao comparecer à abertura das assinaturas, em 30 de março, o Brasil firmou a posição de ratificar a Convenção e o Protocolo Facultativo, assumindo compromisso em casa e no cenário internacional.

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

Este documento apresenta diversas particularidades acerca da educação de/para alunos com surdez ao exigir, por exemplo, a oportunidade das pessoas com deficiência de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; também garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e Surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2007b).

O documento ainda trata de outras questões significantes à educação dos Surdos quando, por exemplo, exige: assistência como intérpretes profissionais da língua de sinais como meio de acessibilidade; aceitar e facilitar o uso de línguas de sinais e demais meios acessíveis de comunicação à escolha das pessoas com deficiência; empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Ainda conforme o mesmo, as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (BRASIL, 2007b).

Cabe aqui ressaltar que, apesar do documento supramencionado cogitar a existência de uma “cultura surda” e prever esta, as identidades Surdas e a língua de sinais como componente curricular da educação dos mesmos, isso não é algo explícito nos documentos e políticas brasileiras. Ao contrário, estas, por sua vez, afastam-se veementemente da ideia de existência de uma cultura de surdos; como é possível verificar claramente nos escritos a seguir.

Também é aprovada, em 2007, a Portaria Normativa Interministerial Nº 18 de 24 de abril. A portaria apresenta o intuito de criar o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na escola das pessoas com deficiência favorecido do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS.

Ainda neste ano, o Ministério da Educação – MEC divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo grupo de trabalho nomeado sob a Portaria Ministerial Nº555 de cinco de junho de 2007. Neste documento consta que a “educação inclusiva” é um movimento mundial de ação política, cultural, social

e pedagógica, fundamentada na concepção de direitos humanos em defesa de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial asseguram que esse documento, de acordo com o próprio, acompanhará os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Alega-se aqui, que igualdade e diferença são valores indissociáveis.

O Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é proporcionar o *acesso, a participação e a aprendizagem* dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Também objetiva orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

(BRASIL, 2007g, p.08)

Conforme Brasil (2007g), a concepção de que a educação/ atendimento de alunos com deficiência deva organizar-se em paralelo à educação comum exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição a sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera-se que o atendimento educacional especializado – AEE – tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

As diretrizes para a educação de Surdos assegura-se que,

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/ intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2007g, p.11)

Na avaliação pedagógica, que deverá ser processual e formativa, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor, esse deverá “[...] criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana” (BRASIL, 2007g, p.12).

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentar-se como uma política que considera as diferenças no processo da inclusão de Surdos, faz-se necessário apontar para uma ambiguidade que começa a aparecer a partir desse documento. Até aqui se considerava para a educação para Surdos – bilíngue – por direito do mesmo a utilização da língua de sinais como língua de instrução e o ensino da Língua Portuguesa numa metodologia de segunda língua.

Considerando que isso ocorra necessariamente na mesma sala que os demais alunos, isso está obrigando a inclusão e certamente não há como ensinar Língua Portuguesa com duas metodologias diferentes ao mesmo tempo: como língua materna para ouvintes e segunda língua para os Surdos.

Ainda em 2007, a educação para Surdos começa a trilhar outro caminho. As publicações dispostas no Portal do MEC, utilizadas na formação continuada de professores ou como parâmetros para a educação de Surdos, passam a criticar a Política Linguística para Surdos e defender a Política de Inclusão como único veículo de aprendizagem para os mesmos.

Conforme Brasil 2007a,



Também, a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos ouvintes. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos. Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Entretanto, nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem. (BRASIL, 2007a, p. 20)

Apesar de não comprovar fundamentalmente a constatação acima, em outros momentos ainda o autor expõe a importância de o Surdo estar em classes comuns e não classes bilíngues, separadas dos ouvintes.

Em 2008, o Decreto Nº 6.571 tratou da estruturação do Atendimento Educacional Especializado – AEE e de acessibilidade. Este decreto, além de acrescentar um artigo ao Decreto Nº 6.253/07 (da distribuição dos recursos do FUNDEB), regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394/96. Assim, prevê como alternativa preferencial do Poder Público, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O decreto identifica o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Este atendimento tem por objetivo: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade nos demais níveis de ensino.

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas ao AEE como implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores de AEE; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola; adequação arquitetônica; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; estruturação de núcleos de acessibilidade.

Em 2008 ainda foram votados o Decreto Legislativo Nº 186, em 09 de julho de 2008, e a Portaria Interministerial Nº 01, em 12 de março. O decreto **aprovou** o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, no dia 30 de março de 2007. A Portaria Interministerial estabeleceu

procedimentos e instrumentos para a adesão ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC.

Também foi publicada neste ano, a quinta edição da Revista Inclusão, com destaque ao documento “Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”; assim como um colóquio com definições, ideias e conceitos de diversos participantes, autores envolvidos na construção dessa política.

Em 2009, o Decreto Nº 7.037 aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, identificando cada diretriz para tal, estabelecendo também seus objetivos estratégicos e ações programáticas. O Parecer Nº 13 de 03 de junho de 2009, estabeleceu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade especial.

Neste parecer a Secretaria de Educação Especial do MEC encaminha, ao Conselho Nacional de Educação, o Ofício SEESP/GAB nº 3.019, de 26 de novembro de 2008, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; tendo em vista que a partir de janeiro de 2010 se iniciaria a distribuição de recursos do FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009. O Ofício vem acompanhado de subsídios com vistas à elaboração das diretrizes operacionais para regulamentar o AEE.

No mesmo ano, o Decreto Nº 6.949; considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo Nº 186/08, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo; e que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008; atos internacionais que entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008; expõe:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão dos referidos diplomas internacionais ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição. (BRASIL, 2009, art.1-2)

Ainda em 2009, o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, estabelecem a Resolução CNE CEB Nº 04 de 12 de outubro.

A Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. E define:

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, art. 2º)

Esta resolução define recursos, organização e realização do AEE, a formação necessária para professores entre outros; exigindo inclusive, para fins de inclusão dos Surdos, a presença do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Em 2010, é divulgada a publicação “Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com o objetivo de divulgar junto aos sistemas de ensino os novos marcos políticos-legais e pedagógicos direcionados à inclusão, orientando e subsidiando as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, a gestão escolar, as organizações da sociedade civil, os operadores do direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional.

Este documento apresenta os seguintes documentos (já apresentadas anteriormente nessa seção):

a) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, a qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação;

b) Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do FUNDEB;

c) Decreto Nº 6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da educação inclusiva;

d) Resolução Nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

e) Em sintonia com os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, visa contribuir para o fortalecimento da a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, como política de Estado.

Além desse escrito, destacando e explicitando, uma a uma, as principais políticas que regem a educação inclusiva brasileira, houve também nesse ano a publicação de “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”; que traz em seu texto, especificidades acerca da educação bilíngue para Surdos, a partir de conceitos e olhares da Política de Educação Inclusiva.

Cabe ressaltar que estes conceitos e olhares marcam 2010 com um conflito ainda mais explícito, contra a Política Linguística para Surdos, a favor da Política de Inclusão. Brasil (2010a, p.08) defende que “[...] torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar redimensionar a discussão acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas”.

A concepção de abordagem bilíngue na escolarização inclusiva de pessoas com surdez defende a possibilidade de que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam de todo o processo educacional. Ou seja, as línguas agora têm o mesmo lugar na escolarização de alunos com surdez, e não mais a língua de sinais o lugar de língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua.

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda.<sup>1</sup> É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial,

---

<sup>1</sup> Destaque da autora.

cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente aos processos visuais-espaciais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (BRASIL, 2010a, p.08).

Brasil (2010a) alega que na abordagem bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, quando ensinadas no âmbito escolar, são deslocadas de seus lugares especificamente linguísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. Mas para que isso ocorra, o autor defende que não discutir o bilinguismo com olhar fronteiriço ou territorializado, a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, embora possa ser usuária da Libras, um sistema linguístico com características e status próprios.

Segundo Brasil (2010a), a proposta de bilinguismo é aquela que destaca a liberdade dos alunos se expressar em uma ou outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos. Para defender isso, o autor diz basear-se num decreto já apresentado anteriormente,

De acordo com o Decreto 5.626 de 05 de dezembro de 2005 as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2010a, p.09).

Faz-se necessário comentar que o referido decreto, como apresentado anteriormente, deixa claro sim que a língua de sinais terá um lugar de língua materna e será a língua de instrução no processo educacional do aluno Surdo, bem como que a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, será ensinada como segunda língua.

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. Para Brasil (2010a), o AEE promoverá o acesso dos alunos com surdez, ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da sala comum.

O professor de sala comum realiza pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez. Essa estratégia resultara na inclusão efetiva dos alunos com surdez. Brasil (2010a) acredita que continuar neste embate epistemológico entre gestualizantes e oralistas é manter na exclusão escolar das pessoas com surdez.

No mesmo ano a Revista Inclusão, em sua sétima edição, divulgou textos acerca de cada publicação sobre o Atendimento Educacional Especializado. O texto “Educação escolar de pessoas com surdez – Atendimento Educacional Especializado em Construção”, elaborado por Mirlene Ferreira Macedo Damázio e Josimário de Paulo Ferreira, apresentou

[...] reflexões sobre a educação escolar de alunos com surdez, rompendo com o embate entre os gestualista e os oralistas, e interpretando, à luz do pensamento pós-moderno, a pessoa com surdez, como ser humano descentrado [...]. Isso nos faz pensar na pessoa com surdez não reduzida ao chamado mundo surdo, mas como ser biopessoa com surdezicosocial, cognitivo, cultural. Neste contexto, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com o serviço complementar do Atendimento Educacional Especializado na escola/classe comum, oferece novas possibilidades para as pessoas com surdez, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas de comunicação e instrução. (BRASIL, 2010b, p.46)

A revista publicou também uma resenha do livro Educação de Surdos. De acordo com a resenha, neste livro, “[...] foram objetos de reflexão: o movimento inclusivo, os prós e os contras do bilinguismo para as pessoas surdas, a formação de professores com vistas à educação de surdos e à inclusão escolar, o trabalho com os pais e com as famílias dos surdos, etc. (BRASIL, 2010d, p. 64)”. Apesar de defender o contrário, as comparações e disputas entre uma política linguística e política inclusiva ou ainda entre Língua de Sinais e Língua Oral, perdura.

É nessa perspectiva que ela retoma a discussão sobre a relação do sujeito com a língua, focando-a nos problemas afetivos, sociais e escolares que, para ela, não foram superados pela oralização. Além disso, solicita alguns esclarecimentos sobre a "teoria da mente" [...] bem como coloca em causa o pressuposto defendido por Núria, de que o bilinguismo pode representar um atraso ou, ainda, colocar em risco a aquisição da língua oral. (p. 64)

Em sua oitava e última edição – jul/dez. 2010 – a Revista Inclusão apresenta Núria Silvestre com o artigo “Novas perspectivas da inclusão social da pessoa surda desde os primeiros anos de vida”. Este artigo apresenta novas perspectivas que atualmente os

indivíduos Surdos possuem quanto à inclusão social e à aquisição da linguagem falada e escrita, devido aos avanços tecnológicos nas próteses auditivas, à detecção e diagnóstico em tempo e ao progresso do sistema educacional na escola inclusiva.

Em 2011, o Decreto Nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, exigiu: como dever do Estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial e a efetivação de suas diretrizes; garantia de serviços de apoio especializado; cumprimento dos objetivos do AEE; entre outros.

É possível observar que ocorreram, ao longo destes 10 anos, um esforço pela inclusão dos Surdos, como de todas as pessoas, independente de deficiência. A legislação trabalhou muito a questão da inclusão, mas os Surdos agora questionam e criticam-na; pois diversas pesquisas tornam a comprovar que a inclusão escolar do Surdo não resulta em sua inclusão social; ou seja, a política é inócua.

Outro documento que elucidou os anseios e definiu fundamentos do Movimento Surdo em favor da educação e cultura surda foi a “Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para Surdos”, em resposta à Nota Técnica Nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB. De acordo com o próprio documento, a Nota Técnica Nº 05/2011 divulgada pela SECADI foi recebida pela FENEIS após a série de atividades, reuniões e manifestações em Brasília-DF citado Movimento. Em resposta, o documento denuncia que,

Ao contrário do que diz a Nota, a atual Política de Educação Especial do MEC não atende à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, ONU), particularmente no artigo 24, que prevê que os Estados membros devem garantir ‘o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda’ [...]. Tampouco obedece ao artigo 30, item 4, do mesmo documento legal, que determina ‘que sua [dos surdos] identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda [...]’ (FENEIS, 2011, p. 01-02)

O documento ainda aponta que não basta assegurar o direito de acesso a escola, é fundamental que todos possam escolher o lugar mais adequado para seu desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo. Em contraposição ainda à legislação supracitada, a Política de Educação Especial do MEC secundariza a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos Surdos e língua de instrução; coloca crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa. “[...] Desse modo, relega a Libras a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal, como a legislação ordena” (FENEIS, 2011, p.02).

A FENEIS também desconstrói, com este texto, a ideia de Atendimento Educacional Especializado – AEE nos modos que vêm acontecendo, pois, conforme o mesmo, o AEE jamais será um ambiente linguístico natural da forma que está concebido:

[...] uma manobra política e jurídica que interpreta arbitrariamente uma expressão similar que aparece sem iniciais maiúsculas na Constituição. Nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas **no contraturno**, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural [...] (FENEIS, 2011, p.02)

A FENEIS, com esta resposta, também denuncia outra “manobra” da Nota Técnica com relação ao Decreto 5.626/05; relatando que a mesma “refere-se apenas aos incisos I e II do art. 22, ‘esquecendo’ o § 1º, que define explicitamente as classes e escolas bilíngues como ‘aquelas em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo’”. O não citar (esquecer) este parágrafo visa, para FENEIS, nomear “bilíngue” a qualquer classe ou escola onde duas línguas estão presentes, sem atentar à importante definição legal de que a Libras é primeira língua de instrução e que o português estará presente, mas em sua modalidade escrita.

Enfim, nesta resposta, bem como nos demais documentos relatados e expostos nas seções a seguir – documentos subsidiários ao Movimento Surdo pela educação e cultura surda – protesta-se contra esses desrespeitos, manipulações e deturpações da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Lei Nº 10.436/2002 e do Decreto Nº 5.626/2005; reafirmando reivindicações de uma educação bilíngue de e para Surdos. Para os Surdos brasileiros – representados pela FENEIS – esses desrespeitos à legislação não são apenas jurídicos, têm, no cerne, uma visão política que despreza a identidade linguística e cultural dos Surdos!



#### 4 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE ESCOLAR COTIDIANA DO SURDO

Pode-se perceber, após conhecer a trajetória histórica e legal da educação inclusiva, que o conceito de inclusão é problemático, confuso e ainda incerto. Cada momento histórico, apresentado nas seções anteriores, marcou e defendeu um ‘tipo’ de inclusão. Mas os Surdos foram efetivamente incluídos? E o que eles pensam sobre sua própria inclusão?

Considerando os Movimentos Surdos, pode-se supor que, apesar das políticas trabalharem muito a questão da inclusão, os Surdos agora as questionam e criticam. É possível que colocar todos os alunos juntos na mesma escola cause uma exclusão social. E deste modo, tratando-se, tal fenômeno, de questões humanas e sociais, optou-se por fazer uma pesquisa de campo baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p. 79)

Para Chizzotti (2006) os seres humanos são ativos no processo de conhecimento, são dotados de razão, liberdade e vontade e dão significado ao que percebem, pensam e fazem e ao lugar e modo em que vivem; em contrapartida, os fatos são iguais e invariáveis, dependem do contexto histórico e social em que acontecem. E as pesquisas qualitativas intercedem um estatuto próprio para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando descobrir as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem.

O contexto onde ocorre a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão são as escolas chamadas regulares (não especiais); nestas escolas, devido a ideia da inclusão educacional ser de descentralização, não há uma quantidade numerosa de alunos Surdos numa mesma escola. Pelo contrário, não é comum encontrar mais de um aluno Surdo vivenciando o contexto da inclusão numa mesma escola.

E para cumprir com o objetivo dessa pesquisa de investigar como a aplicabilidade das políticas públicas da educação inclusiva vem acontecendo em um município no interior do

Estado de São Paulo do ponto de vista do aluno Surdo, o instrumento de pesquisa escolhido foi a observação.

A cidade referida, onde se efetivou a pesquisa, foi o de residência da pesquisadora, para possibilitar maior vivência e proximidade entre pesquisador e pesquisado. Esse local é uma cidade com área territorial de 729,886km<sup>2</sup> localizada no interior de São Paulo, na região do Vale do Paraíba. A cidade possui aproximadamente 147.000 habitantes conforme Senso do IBGE de 2010, destes, não se tem um número exato de Surdos, pois conforme o senso do Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência desta cidade, não existe essa especificidade nos momentos de pesquisa e estatísticas.

Contudo, sabe-se que, dos Surdos da região, nove são alunos matriculados em sete das escolas estaduais de ensino público regular. Nada obstante, para a garantia de qualidade na coleta e análise de dados não foram, todos os alunos citados, sujeitos desta pesquisa. Apenas um aluno foi selecionado: um aluno “quase egresso”, que está no seu último ano do ensino médio.

É esse quem acreditamos ser o verdadeiro sujeito da inclusão, o *Surdo*, e, portanto, será o sujeito desta investigação. Sendo, este aluno, necessariamente matriculado na rede de ensino estadual na cidade supramencionada. A partir “desse um” levantei as situações representativas da questão alçada nesta pesquisa.

Entende-se, esse sujeito, como o verdadeiro sujeito da inclusão; e não menos importante por tratar-se de um só; mesmo porque, fala-se aqui justamente de um atendimento singular, pois os Surdos, ao serem “descentralizados”, são isolados de sua própria comunidade, sua cultura; e colocados ‘só’ em determinada escola. Porém, se a educação é para todos, todos devem estar incluídos.

É pertinente lembrar que este aluno matriculado na rede de ensino estadual na cidade supramencionada, será, para esta pesquisa, pensado como sujeito do ponto de vista epistemológico, como *sujeito social*: diferente e não vítima de anomalias, a partir de sua deficiência.

O foco da pesquisa em campo foi analisar se o Surdo é ou não incluído no currículo; com seus demais colegas, com o/a professor/a regente de turma, com o/a intérprete etc. Contudo, essa análise terá como ponto de partida o olhar e opinião do aluno Surdo, pois ele é o sujeito de interesse. Mesmo porque, a maior crítica levantada por este trabalho até o momento foi o fato de as políticas públicas de inclusão do Surdo se constituírem, ao longo da história, sem considerarem justamente isso.

Os principais instrumentos para coletar estes dados foram a observação e o registro. As observações feitas do dia a dia do Surdo na escola foram minuciosamente registradas no Diário de Campo, respeitando de forma ética e moral tudo aquilo que foi observado. Além do comportamento, outras importantes manifestações foram anotadas, como, por exemplo, a forma de comunicação utilizada por ele, as expressões que fazia ao conversar ou mesmo quando ficava sozinho etc.

Esses primeiros passos não são suficientes para especificar as questões mais significativas e remeterá o pesquisador à seleção da literatura mais pertinente para aprofundar a análise de um tema específico. Como todas as partes da pesquisa, a documentação não é um processo isolado estanque, linearmente progressivo. Amplia-se e se especifica, com a definição do problema. (CHIZZOTTI, 2006, p.20)

Chizzotti (2006, p.17) também argumenta que “A observação pode ser metódica e estruturada, o que supõe algumas técnicas de controle e classificação dos fatos, e a construção de grades de comportamentos observáveis”. Para análise dos dados levantados, um regresso à fundamentação teórica bem como novas pesquisas documentais e teóricas serão indispensáveis. As bibliotecas que mais imediatamente interessarão serão – como foi na fundamentação teórica – as universitárias.

#### **4.1 Vida e dia a dia do Surdo**

O aluno Surdo observado, nomeado por AM – para preservar sua identidade – mora num bairro distante da escola e vem de ônibus. Sua perda auditiva parece não captar nenhum dos sons do ambiente e, visivelmente, não sabe comunica-se através da Libras. Em todos os momentos em comunicação com seus colegas ou com a intérprete, ele se utilizava de mímicas, poucos sinais da Libras e bastante expressão facial e corporal.

Aparentemente, as conversas cotidianas fluíam relativamente bem, apesar desta restrição na linguagem. Além dos colegas de classe, AM demonstrou não ter muitos amigos fora da escola, não convive com outros Surdos nem frequenta nenhuma comunidade surda.



Foto 01 – AM (apontado pela flecha vermelha) e a intérprete (à sua direita)

AM senta numa carteira “colada” à mesa do professor, bem na frente. Logo no primeiro dia de observação, quando cheguei à sala, todos da turma estavam conversando, jogando cartas etc., exceto AM. Ele e a intérprete faziam uma atividade, ela mostrava algo no notebook (que ela recebe do governo para auxiliar durante o tempo que trabalha como intérprete dele) e gestualizava alguns sinais soltos. Como se estivesse identificando o que estava na tela. A comunicação entre os dois possui muitos ruídos, é claramente restrita.

Nesse momento, como a intérprete já sabia que eu estava ali para observar AM, ao me ver olhando-os, apontou para mim e o avisou que sei Libras, que estava ali estudando olhando ele e a sala de aula; contou para AM um pouco da minha estada ali, ao menos o que a linguagem entre eles deu conta de suprir. A partir dessa situação, percebi a intérprete um pouco incomodada com o fato de eu ficar olhando-os.

A partir daí, de AM saber que sei me comunicar com ele, toda e qualquer oportunidade que tinha, ele me busca com o olhar e iniciava uma conversa. Introduziu-me em muitas conversas e brincadeiras com seus colegas.



Foto 02 – AM no pátio da escola conversando com seus colegas

Contudo, rapidamente percebi que eu precisava sempre estar a par do contexto para compreender a conversa; pois AM baseava-se nas coisas concretas “desse contexto” para imitar, apontar, fazer expressões faciais e corporais e assim por diante. Foi difícil conversar com alguém que não lê, escuta ou escreve Língua Portuguesa e também não se comunica através da Libras.

Quando eu queria fazer alguma pergunta a AM, tinha que aproveitar o assunto que já estivesse sendo comentado no contexto da conversa com alguém ou no surgimento de uma nova situação. Eu nunca encontrava maneiras de começar uma conversa com ele “do zero”, esperando que a compreensão da pergunta dependesse única ou principalmente da compreensão da língua utilizada na comunicação.

Em determinado momento, por exemplo, ele me perguntou se eu sabia um sinal, tentou “soletrar” através do alfabeto datilológico da Libras e fez alguns outros sinais. Compreendi que ele queria saber o sinal da APAE. Mostrei-lhe e aproveitei o ensejo para perguntar se ele já estudou lá. Ele me respondeu que sim, no passado, quando ainda pequeno, mas não gostava de lá. Não soube (ou não quis) explicar o porquê.

AM se ‘abriu’ emocionalmente e expressou/ demonstrou duas maiores frustrações durante nossa convivência. Uma é com relação a seu corpo, seu bem estar. Ele próprio disse quer, *um dia, no futuro, tomar ‘algo’, ficar musculoso*; se acha muito magro. Mas outra clara frustração é com relação aos estudos. Em diversos momentos ele demonstrou não gostar nem

um pouco de estar na escola e estudar. Acha tudo muito difícil e gostaria mesmo é de trabalhar em qualquer coisa pra ganhar ‘seu próprio dinheiro’.

Pareceu estar cansado da escola, e, enquanto dizia que ali tudo era difícil, eu fiz menção a disciplinas específicas, falei de Português, Matemática, Educação Física, Biologia, História etc.; mas cada disciplina/ assunto que eu o questionava/ comentava sobre ser legal, interessante, não havia outra expressão que ele fizesse que não fosse de não gostar, não saber ou o sinal de ‘*difícil*’.

No entanto, apesar das dificuldades com as questões da escola e o conhecimento institucionalizado; ele parece conhecer bem as ‘coisas do mundo’. A exemplo disso, AM, durante uma brincadeira com seus colegas com relação a uma garota de outra turma, que *Já namorou, ‘normal’... Mas no passado, depois não encontrou mais nenhuma que gostasse*. Eu perguntei se ele não gosta dessa ou de alguma outra garota da escola. Ele disse, com certo ar de espanto, que da escola, não. Eu perguntei, por quê? Ele respondeu: *Não, ‘sujeira’, eu 23 anos; e as meninas são menores; ‘sujeira’, namoro meninas aqui e depois vou pra cadeia!*

#### **4.2 Relacionamento entre o Surdo e seus colegas de turma**

AM e seu grupo de colegas passam grande parte do tempo provocando uns aos outros com brincadeiras e piadinhas de todo o tipo e com relação a diversos assuntos; tanto iniciadas por ele, como por seus colegas. Provocam sobre namorada, sobre roupa que vestem, escondem objetos uns dos outros etc. Aparentemente essas brincadeiras sempre foram com igualdade e equilíbrio entre todos do grupo.

Como é comum observar em salas de aula, esta turma era fragmentada nos seus subgrupos conforme identidade/ amizade. E ainda que AM tivesse seu “próprio grupo”, vários outros alunos demonstraram saber se comunicar com ele; em momentos cotidianos davam-lhe recados sobre a aula ou trabalhos para entregar, davam início a algum assunto para conversar etc.



Foto 03 – AM e seu grupo de colegas no momento do recreio.

Todavia, em momentos mais sérios, relacionados às escolhas mais específicas e que agregassem nota, por exemplo, AM era deixado de lado. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, a turma estava ensaiando uma coreografia para o Baile de Formatura durante este período de observação. No caminho da sala de aula até a quadra ou retornando, AM nunca anda sozinho, estava sempre rodeado de vários colegas, fazendo piadinhas e brincadeiras uns com os outros. Mas, ao iniciar tal aula, este quadro mudava.

Logo na primeira aula que presenciei, todos se organizaram com seus pares e o par de AM havia faltado. Sentei na arquibancada e, através do alambrado, aproveitava quando ele me olhava e fazia alguma expressão de abertura à comunicação. Então perguntei: Você consegue dançar? Como percebe a música, pelo tato ou vibração através dos pés? Ele disse *não percebo nada... só imito os outros*. Não era de se estranhar, já que estávamos num espaço sem paredes ou teto para o feedback sonoro e o chão (como toda quadra) era de concreto; ou seja, espaço pouco propício para perceber a vibração do som.

Enquanto a professora e a turma se organizavam nas duplas, AM estava sempre interagindo com alguém, conversava, ria de algo. Quando começou a música e todos começaram a dançar, ele – fazendo dupla, então, com sua intérprete – foi se soltando aos poucos. Olhava bastante para os lados ou então para os pés da intérprete.

Havia algumas meninas comigo do lado de fora que não quiseram participar. Ao final do ensaio, a intérprete perguntou para essas meninas se nenhuma viria na noite do baile.

Uma delas disse que sim, mas que não tinha par. A intérprete avisou que a dupla do AM também não viria a noite e, portanto, AM também estava precisando de um par. Mas a menina parecia desconversar. Logo, a professora se aproximou e a intérprete expôs a situação. Ambas, professora e intérprete pediram para que tal adolescente aceitasse a dupla para que ele não ficasse sozinho. Ela acabou aceitando. Mas AM nem mesmo participou dessa conversa.



Foto 04 – Aula de Matemática, AM, intérprete e seus colegas vendo jogos no notebook.

Percebi, no decorrer dos dias, que o relacionamento de AM com seus colegas é pouco autêntico, claramente circunstancial. O que fica mais claro um pouco mais adiante, no relato sobre sua prova de Matemática. Assim como o dia em que foram divulgadas as notas do simulado para o Exame SARESP<sup>1</sup>.

Em determinada aula, o/a professor/a deu início a sua aula avisando à turma (exceto à AM, já que este estava sem intérprete) que os alunos que fizessem a prova do SARESP poderiam ganhar até um ponto na média. O/a professor/a deu o recado ao lado de sua mesa, ou seja, praticamente de frente para AM, mas o mesmo nem percebeu, pois estava de cabeça

---

<sup>1</sup> O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP é um exame aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão no 3º, 5º, 7º, e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. É aplicado no final de cada ano letivo e, para preparar esses alunos, esta escola, como aparentemente também as demais, fazem simulados com os mesmos.



baixa escrevendo. Mais tarde perguntei se ele viria para a tal prova, ele respondeu um discreto não com a cabeça, pouco motivado.

Sentado/a em sua mesa, o/a professor/a começou a dizer nome e nota respectivamente de todos os alunos que haviam feito o simulado do SARESP. Quase no final da lista, AM percebeu que algo importante acontecia ali. Levantou-se da carteira e, juntamente a outros alunos que estavam de pé próximos ao/a professor/a) e tentou enxergar entre seus colegas as anotações sobre a mesa. Quando pode observar seu próprio nome, imediatamente olhou pra mim e fez os gestos de “eu” e o número dez (com todos os dedos das mãos abertos) duas vezes, bastante entusiasmado; parabenizei-o e, em seguida, ele fez o sinal de “por quê?” e apontou para o lugar da intérprete.

A menção a ‘*eu, dez*’ e ‘*por que: intérprete*’, apontam claramente para a intérprete como responsável por sua nota. Inicialmente, como a mensagem foi curta e limitada, não pude perceber o quê essa responsabilidade abrangia: interpretar, ajudar, passar as respostas. Logo, AM e um de seus colegas passaram a comemorar suas notas juntos, com muita animação. Aos poucos várias pessoas da turma foram percebendo que os dois (AM e seu melhor amigo, que senta a seu lado na sala) eram os únicos a tirar nota dez no tal simulado.

Vários colegas começaram a questionar e criticar o fato de que “*é claro que AM tirou 10,0; ele faz junto com a intérprete e ela ainda, como professora, tem acesso a todas as respostas!*”. Muitos reivindicaram, dentro de seus grupos e para o professor, o fato de toda a turma ter tirado nota entre 3,5 e 8,5 e apenas AM – que faz a prova com a intérprete – e o colega que melhor conhece a forma de comunicação utilizados entre eles, terem tirado nota 10,0.

Evidentemente é intrigante o fato de AM não saber ler, não saber escrever, estar sempre à margem das situações (discussões, explicações etc.) das aulas e apresentar somente notas 9,0 e 10,0, como ocorreu neste texto e também ocorre, aparentemente, nas notas de provas e trabalhos das disciplinas. Quanto a nota do SARESP, o/a professor/a em nenhum momento comentou ou demonstrou qualquer reação frente aos comentários; deixou que falassem e logo o assunto se dispersou entre os colegas da turma.

#### **4.3 A caracterização da escola hoje: limites e possibilidades referentes ao Surdo**

Olhando superficialmente, em teoria, a escola cumpre perfeitamente com seu papel, conforme exigência das políticas em questão. Hoje, a escola oferece intérprete de Libras

(Professor Interlocutor) durante todo o período que este aluno passa na classe de ensino regular; Sala de Recursos em período oposto para o atendimento educacional especializado, com professora especialista e na mesma escola que o ensino regular é oferecido.

O Surdo AM tem muitos amigos na escola e todos se esforçam para compreendê-lo, conversar com ele, parecem, inclusive, divertirem-se muito juntos no dia a dia, convivendo juntos. Contudo, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é claro: acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

AM teve o acesso à escola e a uma vida em sociedade; porém, a qualidade de sua participação na mesma e de sua aprendizagem está visivelmente comprometida.

#### **4.4 Como é feito o trabalho/ atendimento**

AM é tratado, no geral, assim como os demais da escola são. Ele deve chegar no horário, caso contrário deve aguardar com os demais atrasados vários minutos do portão pra fora, até algum funcionário com chave passar pelo portão e abrir para todos; deve participar das aulas como todos o fazem, a única diferença é que ele tem uma intérprete de Libras para acompanhá-lo.

AM participa das seis aulas de ensino regular no período matutino, com acompanhamento da intérprete, em sua turma de terceiro ano do ensino médio. Cada professor, na sua aula, chega à sala e, oralizando, aplicam seu planejamento. Durante todos os dias da observação não foi possível perceber adaptação alguma da metodologia. Aparentemente, existe uma intérprete para solucionar os possíveis ruídos na comunicação e resolver as demais necessidades de adaptação/ inclusão.

Em dias determinados – duas vezes por semana – AM tem atendimento educacional especializado em sua Sala de Recursos. Assim, nestes dias, ele permanece na instituição. Leva sua comida numa marmita, aquece e almoça com os funcionários da cozinha; após, vai para seu atendimento. Uma professora com vasta experiência na educação de Surdos é a responsável por este atendimento.

Contudo, nas semanas que acompanhei o cotidiano de AM, apenas um dia ele almoçou na escola; e ainda assim, foi embora antes da aula começar. Algumas vezes, em observação no período matutino, eu perguntei a ele se ficaria para tal atendimento. Ele nunca se sentiu a vontade para dizer o real porquê de não ficar, apenas desconversava ou fazia expressão de desinteresse.

#### 4.5 O envolvimento da pesquisadora

No primeiro dia AM já descobriu, através da intérprete, aquela nova pessoa em sua sala sempre o olhando e anotava algo. Foi logo no início da aula, a intérprete apontou para mim e disse-lhe *sabe Libras*; assim, AM buscou-me com o olhar repetidas vezes, perguntou diretamente se eu realmente sabia Libras. A resposta foi *sim*, seguida de uma rápida apresentação pessoal: nome, sinal (em Libras) e o porquê de estar ali pesquisando (para olhar ele e aprender).

Perguntei o sinal dele e se ele conhecia outros Surdos. Respondeu que não. Mas não tive certeza se ele estava compreendendo a conversa; pois com seus sinais restritos foi um grande desafio para eu conversar apenas utilizando-se de sinais caseiros, mímicas e expressões faciais/corporais. Essa foi minha primeira barreira: conversar com um sujeito sem língua. Precisei observar muito seus sinais e sua própria forma de comunicação para poder entrar em seu mundo, responder às conversas que ele iniciava e compreender melhor os episódios que vivia com seus colegas e intérprete.

Durante a pesquisa de campo, em determinado dia, ocorreu-me a experiência mais difícil de minha trajetória profissional, porém, talvez também a mais importante desta pesquisa. Até esta data a maioria dos colegas de turma pareciam se entrosar muito bem com AM e, alguns, pareciam até ser grandes amigos... de conversas, brincadeiras e trabalhos de aula.

Contudo, quando a aula começou, o professor – de Matemática – lembrou a todos que ia fazer uma prova em dupla com os alunos; neste momento todos literalmente fugiram de AM. Seus amigos se agruparam entre eles, as “panelinhas” da sala – subgrupos – que obtinham número ímpar, foram se juntando e duas pessoas até falaram, ao final, que iam fazer sozinhas. O professor, então, exclamou: *Mas estão sobrando três pessoas!* Então os outros 2 se juntaram e AM permaneceu sozinho.

Neste dia, a intérprete não havia aparecido e ninguém na sala, nem mesmo o professor sabiam o que ocorrera. No entanto, no dia anterior, ao acompanhar a intérprete na sala dos professores durante o intervalo, ela própria comentou que faltaria no dia seguinte, pois, devido ter sido escalada para trabalhar nas eleições, tinha dois dias para folgar e estava ansiosa para fazê-lo. Comentou sobre a prova de Matemática, mas demonstrou tranquilidade afirmando que o professor já havia acusado que esta avaliação seria em duplas.

Ao perceber que AM estava sozinho, o professor parecia não saber o que fazer, rapidamente virou para mim e visivelmente preocupado com aquela situação inusitada, perguntou se eu poderia ajudar. Eu, consciente que estava ali como pesquisadora, como profissional, disse imediatamente que “*não sabia se podia nem se ‘daria conta’ de traduzir para ele*”. O professor respeitou devidamente minha decisão. Contudo, foi a primeira vez em minha trajetória profissional que eu estava presente e disponível para interpretar/ ajudar um Surdo, e não o fiz.

Foi uma decisão como pesquisadora; precisei deixar de lado meu ‘eu intérprete’, profissional e voluntária no apoio à comunicação de Surdos há vários anos e pensar apenas como a pesquisadora que estava ali justamente para observar aquele tipo de situação. E, apesar desse primeiro momento ser incômodo e aflitivo, esta situação marca a pesquisa com significativa relevância. Triste, mas importantíssima relevância.

Nesse momento no qual os alunos escolhiam com quem gostariam de estar ao lado, AM permaneceu sozinho; organizou seu material na carteira e pôs-se a copiar do quadro as equações a serem resolvidas. Seu olhar triste começa a aflorar, sua expressão de preocupação, medo e angústia confundem-se no decorrer dos minutos.

Quando terminou de copiar olhou algumas vezes para sua folha, mas não soube solucionar nenhuma das equações. Olhava para os lados, para baixo, para mim, sua expressão e seu olhar só me faziam pensar em uma palavra: solidão. Foi só aí então, que percebi o lugar, ou não lugar que esse aluno ocupa nesta sala de aula e nesta escola.

#### **4.6 Recursos, metodologia, avaliação e o processo de ensino-aprendizagem**

O episódio com a prova em dupla que AM fez sozinho tem grande repercussão também numa análise acerca da avaliação dele enquanto aluno. Nesta situação, após uma dupla finalizar sua prova, um dos dois alunos juntou-se a AM e solucionou as questões para o mesmo. O professor não tomou nenhuma atitude contra esse ocorrido, mas claramente AM nada sabia do conteúdo abordado enquanto seu amigo, ao contrário, teve competência para fazer a prova duas vezes!

Outro fato que me chamou a atenção foi quando, em determinado momento, AM percebeu que todos se mobilizavam para executar uma atividade na apostila de Filosofia. Ele não sabia do que se tratava, procurou em seu caderno o questionário que observou todos

terem em mãos. Mas não sabia o que era, pois não parecia saber o que estava lendo. Pediu pela minha ajuda. Até este momento a intérprete não havia chegado.

Os colegas em volta percebendo a angústia e ansiedade dele, faziam sinais e expressão de ‘onde’ e apontavam para a carteira da intérprete. Mas quatro colegas mais próximos o ‘ajudaram’ a solucionar as respostas. Ora AM copiava diretamente a resposta de um deles ou (como todos estavam finalizando a tarefa e, por tanto, utilizando suas apostilas) abriam a apostila de AM e assinalavam no texto qual trecho ele deveria copiar, enumerando conforme as perguntas.

A comunicação entre os colegas de sala parecia fluir, mas apenas em situações simples do dia a dia. Em determinada aula, a professora deu um recado à porta; como a porta fica às costas de AM e a intérprete não se fazia presente, ele sequer notou. O recado era sobre a aula a seguir, que seria no Laboratório de Informática e assim como em outras ocasiões similares, os colegas preocupam-se e aparentemente conseguem avisá-lo.

Acredito que os colegas avisaram AM sobre o local da aula durante o intervalo, pois ele apareceu no laboratório juntamente com os mesmos. Logo que todos se acomodaram de frente para os computadores, a professora fez uma breve revisão do tema da aula anterior. Anunciou que o tema desta aula seria a Copa do Mundo de 2014.

Os computadores dispersaram um pouco o caminhar da atividade no início, mas depois foi possível perceber a importância de executar a atividade naquele local. AM não compreendeu o que deveria ser feito e, já neste caso, na falta da intérprete, nenhum colega soube explicar-lhe. Ele sentou-se de frente para o quadro, copiou todo o esquema de trabalho e depois passou o restante da aula observando seus colegas no computador que, na maior parte do tempo, não faziam o trabalho e sim, brincavam ou navegavam na internet.

Nesta aula, assim como em várias outras, ficou clara a preocupação dos professores com relação à participação de AM em momentos de atividades e/ou avaliações. No entanto, nenhuma adaptação metodológica ou didática partiu de algum professor. As aulas eram visivelmente planejadas e ministradas a partir dos sujeitos ouvintes, e com bastante segurança de que a intérprete faria todas as ‘transformações’ necessárias para que ocorresse a inclusão deste Surdo.

Apesar de nenhum profissional acusar diretamente AM de incompetência ou menor habilidade para aprender se comparado aos demais, essa comparação acabava ficando evidente, inclusive por parte da intérprete. Analisando os momentos de avaliação, AM jamais

efetuou algo por si só, fez provas com a intérprete – na qual ele mesmo admitiu só ter atingido nota por ela – ou com um colega – que visivelmente fez a prova sozinho.

Nos trabalhos extracurriculares a intérprete diz efetuar apenas a pesquisa em casa utilizando-se do notebook que recebeu – conforme a mesma – para este tipo de ‘auxílio’, e depois leva para AM continuar/ finalizar tal trabalho. Justificou isso dizendo que ele é bastante esforçado, mas não tem internet em casa e, portanto, não teria como efetuar (apesar da haver Laboratório de Informática na escola) esta etapa nos trabalhos. No entanto, numa determinada aula, ela avisou AM que desceria à secretaria para grampear seu trabalho que visivelmente foi ela quem trouxe de casa.

#### **4.7 Relação: Surdo X professores, diretores, funcionários**

Na secretaria, quando perguntei dele pelo nome e série, ninguém sabia quem era; aí uma pessoa disse: ‘AM’, *o deficiente auditivo?* Eu disse, *Sim!* E a secretaria afirmou *Ah... ele é um menino muito bonzinho, você vai adorar ele, ele é um amor.* Chamou-me muita a atenção esse tipo de tratamento por parte do setor administrativo da escola; tanto pela rápida identificação a partir de uma deficiência como o tratamento caridoso e infantilizado por se tratar de tal.

Determinado dia, na aula de Filosofia, pela primeira vez um professor conversa com a turma e, ao mesmo tempo, interage com alguns gestos, olhares e expressões com AM. A atitude deste professor me chamou a atenção, especialmente por ter visto vários e notar que nenhum, até o momento, interagiu com AM. Perguntei diretamente a AM se os professores conversam com ele. Ele disse que não, com ele nunca falam nada.

No momento da chamada, feita sempre utilizando um número de referência ao invés do nome, quando chegou o número referente à AM, o professor olhou-o nos olhos, fez o número 2 com uma das mãos e disse o nome de AM num tom um pouco alto. Ele acenou positivamente com a cabeça e repetiu o número 2 com uma das mãos. Não tive certeza se ele entende o ‘mecanismo’ da chamada.

No intervalo, apesar da intérprete ter faltado, aproximei-me da sala dos professores e fui convidada a entrar e tomar café. Acabei presenciando uma conversa interessante. Professores comentavam o fato de AM não saber Libras, acreditam que ele faz sinais caseiros por ter preguiça de falar em Libras.

Parecem não notar que, embora AM seja Surdo, também lhe é necessário que alguém ensine essa forma de comunicação, essa língua; mas aparentemente os professores acreditam que ele possa aprender a Língua Brasileira de Sinais sozinho, de forma fácil e natural; ainda que esteja isolado de sua cultura e contato com outros Surdos.

#### **4.8 Relação Surdo X Intérprete X professor/a de Sala de Recursos**

AM não apareceu em NENHUMA aula da Sala de Recursos enquanto estive observando-o. Em uma destas tardes que ele não compareceu, aproveitarei para conversar com a professora da sala de recursos. Ela relatou detalhadamente o histórico de AM. Comentou sobre suas reprovações ainda nos primeiros anos do ensino fundamental e também sua troca constante de professores e escolas que oferecessem os recursos necessários para ele como Sala de Recursos e intérprete.

AM migrou de uma escola para outra, e por várias vezes estudava em uma e precisa deslocar-se para outra escola para ter o atendimento educacional especializado. E houve um tempo, por questões políticas locais, que o sistema ficou sem professor para Sala de Recursos. Foi então oferecido para AM o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico – NAP da rede municipal de ensino.

De acordo com esta professora também, ao ingressar no ensino médio mudou para a presente escola. No 1º ano AM teve acompanhamento de uma intérprete. No 2º a Diretoria de Ensino (secretaria estadual de educação) não contava com profissionais para preencher a vaga e, no 3º teve a atual intérprete veio para acompanhá-lo desde o início do ano. A professora da SR afirma que AM só passou a frequentar a SR quando a mesma passou a funcionar na escola que estudava, esta onde pesquiso.

No entanto, nas últimas semanas de aula, período que o acompanhei em observação, AM não frequentou tal atendimento. Não pude perceber com certeza se o motivo dele não comparecer era por não gostar da metodologia utilizada pela professora da sala, por questões pessoais com a professora ou até em casa, ou simplesmente por achar que não precisaria mais, já que o ano estava no fim.

Nesta tarde que passei conversando com tal professora, a intérprete também permaneceu lá, estavam construindo algo no computador. Reparei que a sala era, na realidade, um espaço improvisado pela escola, já que não havia salas livres para tornarem-se SR. As atividades aplicadas pela professora eram de reforço, complementares ao ensino regular;

tratavam-se de exercícios elaborados e escritos num caderno pela professora, ao chegar, ela explica como resolver tais exercício e AM passa a tarde resolvendo-os.

A intérprete também diz esforçar-se para que AM tenha um bom desempenho acadêmico. Ela tem um notebook, que permanece guardado em seu armário, disse-me que pode e, às vezes, leva o notebook pra casa. Quando AM tem alguma pesquisa pra fazer e já que não tem wi-fi na escola; ela leva pra casa, faz a pesquisa e traz pronto para ele ver e, conforme a mesma, construir o trabalho.

Contudo, é visível a dificuldade de comunicação mesmo entre AM e intérprete, especialmente durante as explicações dos professore/as. O professor de matemática, por exemplo, explicou alguns exercícios no quadro. A intérprete ficava me olhando sem jeito, tentou interpretar no começo, mas logo desistiu; percebeu que eu estava filmando e rapidamente mudou de assunto, passou a conversar com AM sobre mim e sobre o aparelho que eu usava para filmar. AM distraiu-se com esse papo e não acompanhou mais as explicações e desafios (atividades que o/a professor/a oferecia) durante a aula.

Essa situação deixou clara várias questões: a intérprete não tem a formação nem conhecimento suficiente de língua para efetuar as interpretações da sala de aula. O fato de eu estar observando-os implicava em grande preocupação por parte dela (provavelmente pela conclusão anterior), percebi mais de uma vez sua expectativa em ver AM desaprovar o fato de eu escrever, tirar fotos ou filmá-lo. Inúmeras vezes ela o avisou que eu estava fazendo isso e discretamente, aguardou uma resposta dele. Como ele gostou do meu celular (aparelho que eu usava para fotografar e filmar), a conversa acabava se desenvolvendo sobre isso; desde o primeiro momento AM aceitou que eu o fotografasse e/ou filmasse.

#### **4.9 Reflexões antecipadas quanto ao futuro do Surdo**

Ao final deste período de observação, foram dois fatos os que mais me chamaram a atenção, me marcaram. A primeira foi a chegada de duas pessoas divulgando vestibular na sala de AM. Tratava-se de uma instituição em sua maior parte de cursos a distância e com pouca aderência pela maior parte desta população. Mas esse fora o motivo pelo qual os outros (colegas de AM) não se entusiasmaram com a possibilidade de fazer uma faculdade. AM tinha suas próprias razões para não se interessar:

Determinado dia, entraram duas mulheres divulgando uma faculdade da região e incentivando os alunos a fazer inscrições para seu vestibular. A intérprete passou devidamente



todas as informações a AM. Inicialmente ele parecia interessado no assunto ou nas informações. Foliou o panfleto entregue, mas quando a intérprete lhe passou detalhes da inscrição ele logo balançou a cabeça negativamente.

A intérprete perguntou o porquê da renúncia, disse que era importante; mas ele permanecia balançando a cabeça, desinteressado no assunto. A intérprete buscou alguns colegas a sua volta, que se interessavam em fazer; mas um esperará um ano e o outro disse que não iria fazer tal vestibular; AM reiterou sua decisão, disse que também não iria fazer.

Após as moças saírem, continuou copiando os exercícios do quadro. Mas não os respondeu. Assim que tive oportunidade, aproveitei o contexto: futuro, faculdade... Apontei para o nome da faculdade que estava ainda no canto do quadro com algumas informações e perguntei se ele queria, fiz sinais de faculdade, estudar, futuro, trabalhar. Ele respondeu que faculdade não quer, não quer estudar por que não gosta (fazia sinal de negativo com o polegar).

Disse-me que trabalhar sim, estudar não! Eu perguntei o porquê de ‘trabalhar sim’. Ele arregalou os olhos levantando a sobrancelha e fez sinal de dinheiro com os dedos. Pareceu-me, no desenrolar da conversa, bem interessado em trabalhar pra ganhar o seu próprio dinheiro, garantir sua independência. Mas seu futuro não envolve outras formas de estudo, seus sinais e expressões deixavam claro como ele se sentia com relação a isso: cansado e ‘de saco cheio’.

Perceber AM nessa posição, fora tristemente compreensível por mim, avaliando sua condição naquela sala de aula e em todo o contexto escolar. O que realmente angustiou enquanto pesquisadora e também militante em prol de uma educação e inclusão de qualidade e acima de tudo respeito aos Surdos; foi o outro fato, dentre dois, que realmente me marcaram nesta observação em campo. E sem dúvida, essa fora a mais grave.

Numa determinada aula, ao avançar de meus dias, quando eu já me sentia a vontade em perguntar coisas mais diretas e fora da situação cotidiana de AM, devido eu ter aprendido a me comunicar melhor a partir dos sinais caseiros dele; disse-lhe que faria uma entrevista com ele. Eu iria perguntar e ele me respondia. Em primeira mão, ele já me pareceu meio apreensivo quando eu usei a palavra pergunta. Mas topou!

A proposta era ir perguntando e conversando abertamente, mas a primeira pergunta obteve uma resposta de AM decisiva e determinante. Perguntei-lhe seu nome completo. Ele soletrou, com o uso da Datilologia (Alfabeto Manual em sinais), o primeiro nome devidamente; quando foi soletrar seu segundo nome, não lembrava a sequência de duas das

letras: seu segundo nome possui ‘ch’, ele não se lembrava se deveria fazer primeiro o sinal de ‘c’ ou de ‘h’.

AM sequer chegou aos seus dois sobrenomes. Tentou iniciar o primeiro, mas desistiu, já que não lembrava como se escrevia seu próprio sobrenome. Primeiro pediu que eu perguntasse para a intérprete, quando ela retornasse à sala (pois havia saído), ‘*é melhor, ela sabe!*’; mas logo se lembrou que seu caderno trazia seu nome completo e telefone. Entregou-me o caderno para eu mesma copiar.

Após isso, perguntei sua idade e não questionei nada além do que já fora apresentado nessa seção. O fato de AM não saber sequer seu próprio nome, já é, sozinha, uma questão incontestavelmente absurda. Foi nesse momento que acreditei ter respondido o objetivo desta pesquisa. Definitivamente não; as Políticas Públicas de inclusão educacional NÃO permitem, na prática, uma efetiva inclusão social dos Surdos.

## **5 OLHARES, GESTOS E ATOS DE UMA PEDAGOGIA SILENCIADA: Reformas curriculares pelo e para o povo surdo**

A última seção desta pesquisa traz, finalmente, a ‘pedagogia que os Surdos querem’. A começar retratando os principais avanços e pesquisas da atualidade, produzidos pela comunidade surda brasileira; as propostas e notas de reivindicações políticas do Movimento Surdo em prol do Programa Nacional de Escolas e Classes Bilíngues para Surdos; e, ao final, uma discussão entre essa construção teórica acerca do que os Surdos querem em educação e as considerações do que ocorre na atualidade, desvendado na observação em campo.

### **5.1 Contribuições da comunidade surda brasileira: avanços e pesquisas**

Em entrevista ao O Estado de São Paulo, o professor Capovilla (*apud* O ESTADO DE S.PAULO, 2012) explica como o maior estudo já feito no mundo sobre o desenvolvimento de cognição e linguagem, com nove mil e duzentos estudantes Surdos, provou que “*O Surdo deve ser educado no idioma materno e por meio dele*”. De acordo com Capovilla, o levantamento (financiado pelo CNPq, Capes e Inep) faz parte do Programa Nacional de Avaliação do Surdo (Pandés) em curso desde 1995 (O ESTADO DE S.PAULO, 2012).

Neste estudo, os sujeitos pesquisados foram ‘divididos’ em dois grupos: a) alunos Surdos, cuja língua materna é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que adquirem o Português como segunda língua e b) deficientes auditivos, aqueles cuja língua materna é o Português. Foram avaliados funções e competências como leitura alfabética e orofacial de palavras em Português, compreensão de leitura de textos, qualidade ortográfica da escrita, compreensão de sinais da Libras etc.

A conclusão, após finalização da pesquisa, é que a proficiência em Libras aumenta a proficiência em Português (leitura e escrita alfabéticas) que, por sua vez, aumenta a probabilidade de desenvolvimento da habilidade de leitura orofacial. Crianças Surdas privadas de ensino-aprendizagem em Libras na educação infantil e no ensino fundamental aprendem a ler e escrever mais tardiamente e menos proficientemente, e têm mais dificuldade em fazer leitura orofacial.

Portanto, Capovilla salienta, a educação do Surdo deve se dar em seu idioma materno e por meio dele. A criança deve aprender conteúdo escolar em Libras e a partir dela aprender

sistematicamente a Língua Portuguesa. A linguagem se desenvolve naturalmente quando somos expostos a uma comunidade linguística cuja modalidade de comunicação é adequada à nossa. “[...] a linguagem é o principal veículo de consciência, aprendizagem, memória, pensamento e expressão. Privação de desenvolvimento de linguagem é uma das maiores tragédias a que se pode condenar um ser humano” (O ESTADO DE S.PAULO, 2012, p.02).

No estudo supramencionado, Capovilla (2008) mapeou o desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas de alunos Surdos como função da interação entre características do aluno e da escola. Este mapeamento revelou, como indicado na entrevista acima, que enquanto as escolas comuns que ministram aulas em Português sob o assim chamado regime de inclusão são mais eficientes em desenvolver competências em Português para alunos deficientes auditivos; as escolas especiais com ensino em Libras são mais eficientes em desenvolver competências (tanto de Libras quanto de leitura e escrita do Português) em alunos Surdos.

Isso ocorre, de acordo com o mesmo, porque para os alunos deficientes auditivos o Português é sua língua materna, já os alunos Surdos têm na Libras sua língua materna, ou seja, eles pensam em Libras e se comunicam em Libras no dia a dia.

[...] com sua pulverização em meio a ouvintes em escolas comuns, os alunos Surdos tenderão a aprender menos e a fracassar nos estudos, eventualmente até mesmo abandonando a escola. Esses dados são tão mais preocupantes quando se considera que apenas 20% do alunado Surdo brasileiro em idade escolar se encontra regularmente matriculado em escolas. Essa baixa taxa decorre da ausência de escolas especiais<sup>1</sup> para Surdos que ministram educação em Libras e onde os alunos Surdos podem aprender mais e melhor [...] (CAPOVILLA, 2008, p.08)

O resgate da diferença caracteriza os grupos de Surdos politicamente engajados que acreditam, que o processo de diferenciação constitui a base de produção das particularidades de uma cultura. “A ressignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito Surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais”. (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 114)

Assim, quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso da língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são Surdos os interesses e a

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que a mencionada ‘escola especial’ para Surdo trata-se de uma escola bilíngue, onde o ensino ocorre como de uma escola regular, porém, pensada especificamente para Surdos; pois todo o ensino e formas de comunicação se dá, neste espaço, a partir da Língua de Sinais: Libras.

visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. Rangel e Stumpf (2012) defendem que assim, ambos comunicando-se através da Libras, as notícias diárias vêm para a sala de aula e os conceitos ficam claros. Os diálogos acontecem animados.

Os problemas pessoais encontram um interlocutor, pois, muitas vezes, não existe o diálogo em família. As coisas que envolvem os Surdos passam a ser temas centrais, por exemplo, a história dos Surdos, as associações existentes, a língua de sinais com suas diferenças internacionais, nacionais e regionais explicitadas, a procura e a discussão de novos sinais etc.

[...] o acesso tardio e a demora pela aceitação da [sua] língua, seja pelos próprios surdos seja pelos familiares, determina em uso e um conhecimento bastante variável, fato pouco discutido e considerado, inclusive, nas experiências educacionais que buscam o reconhecimento da Libras pela inclusão do intérprete em sala de aula (LODI; HARRISON; CAMPOS; 2012, p. 14)

A língua de sinais, portanto, deve ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos Surdos e as práticas educacionais para o ensino de segunda língua, língua estrangeira, serão conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. De acordo com Lodi, Harrison e Campos (2012), “Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada” (LODI; HARRISON; CAMPOS; 2012, p. 23).

A questão do letramento de alunos Surdos tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, embora desenvolva habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Karnopp e Pereira enfatizam que essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos Surdos apresenta quando chega à escola.

Giordani (2012), tratando-se de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos Surdos, afirma que as pesquisas sobre essa temática – evidenciando a modalidade desta língua escrita – na educação de Surdos, na grande maioria das vezes, apresentam

análises em torno de três eixos. Um diz respeito à preocupação na área da didática, como recursos e estratégias escolares de ensino da língua escrita. Outro eixo situa-se na questão dos aspectos relacionados ao código, destacando as produções em língua escrita dos Surdos.

O terceiro eixo refere-se às questões que envolvem a discussão de desenvolvimento, no qual se apresentam estudos acerca da L1 – língua de sinais – e L2 – língua portuguesa. Sobretudo, tradicionalmente, muitos estudos têm centrado suas pesquisas no desenvolvimento lexical ou sintático ao nível da sentença.

O ensino da língua portuguesa, conforme a mesma autora, entendido como o ensino de uma língua instrumental e com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades da leitura e produção escrita, será potencializada se o aluno estiver imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua. Ou seja, o uso da língua escrita não é uma decisão individual, e sim o resultado de uma determinação social.

Para esta autora, o não acesso à língua de sinais desde o nascimento, as histórias de vida dos Surdos, as experiências das escolas oralistas, as não experiências escolares e as descobertas da identidade geralmente não são considerados pela escola. “Poder-se-ia dizer que o não reconhecimento destes elementos no contexto escolar mantém-se na formatação do ‘conteúdo obrigatório’ das séries e níveis escolares. E, nesse contexto, a língua escrita perde seu significado na prática social do cotidiano” (GIORDANI, 2012, p.147).

Letramento, para esta mesma autora, é entendido como um fenômeno cultural: compreende um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso desta língua. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo.

E como a língua não é um sistema puramente individual, mas social, ela se dá culturalmente numa construção coletiva. Ou seja, para que o Surdo possa falar de si e do mundo e constituir-se como sujeito histórico-cultural, precisa necessariamente interagir com seus pares.

Da mesma forma que as pessoas pertencentes a uma mesma cultura precisam partilhar um mapa conceitual semelhante, elas precisam também partilhar a mesma forma de interpretar os signos de uma língua, pois assim, os significados podem estabelecer trocas entre as pessoas. E... então os convido, leitores estrangeiros ou não, a mergulhar em mundos de significados, nos tempos e nas narrativas dos mundos dos surdos, dos mundos que trazem para

a escola, que trazem para a prática do ler e escrever... (GIORDANI, 2012, p. 150)

Karnopp e Pereira (2012), bem como outros autores supramencionados, não trouxeram soluções à educação dos Surdos; mas expuseram expressiva convicção de que muito do insucesso e da evasão escolar poderia ser evitado se a escola se preocupasse não apenas em alfabetizar os alunos Surdos, mas em propiciar-lhes condições para que se tornem realmente leitores e escritores e não apenas codificadores e decodificadores dos signos gráficos.

## **5.2 Programa Nacional de Escolas e Classes Bilíngues para Surdos: proposta curricular**

Representado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, Confederação Brasileira de Desportos para Surdos – CBDS, Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Surdos – FENAPAS e Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, o ‘Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda’ – já mencionado nas primeiras seções desta pesquisa – reivindicou e reivindica uma política educacional brasileira mais condizente com as especificidades linguísticas e culturais dos Surdos, a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.

Esse movimento luta por uma política “[...] que atenda à pluralidade dos surdos brasileiros, principalmente por meio da legitimação e implantação de ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES [...]” (FENEIS, 2011, p. 03). Nestas, a Língua de Sinais Brasileira deve obter o lugar de língua de instrução e comunicação em sala de aula e, ao lado dela, estará a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A FENEIS, maior representante do povo surdo brasileiro, busca o apoio da Casa Civil para garantir a implantação de uma política pública especificamente aos Surdos brasileiros em geral e em específicos àqueles que têm a língua de sinas brasileiras como sua primeira língua.

[...] A principal conquista desse Movimento contou com o apoio da Casa Civil e teve como resultado a revogação do decreto 6.571/2008, substituído pelo decreto 7.611/2001, que recupera o Decreto 5.626/2005 como principal referência legal para a organização da inclusão educacional de alunos surdos, além dessa conquista, a comunidade surda obteve alguns benefícios no Plano Governamental ‘Viver sem limites’. (FENEIS, 2011, p. 05)

Diversos problemas são levantados por esta federação. No plano Viver Sem Limites falta a destinação de verbas para a criação e manutenção de escolas bilíngues. O investimento na educação de Surdos tem se destinado exclusivamente para o AEE; o que foi mais uma questão trazida e criticada pelo Movimento. Portanto, para transformar toda educação de Surdos no Brasil, estas entre outras propostas foram levantadas, organizadas e entregue ao Governo Federal, propostas estas,

[...] cujo principal objetivo é contribuir para uma **Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos** e reafirmar os anseios de uma Comunidade que luta pela melhoria da qualidade da educação dos surdos brasileiros rumo ao desenvolvimento de cidadãos surdos cada vez mais autônomos e protagonistas na construção de um país melhor. (FENEIS, 2013, p.05)

De acordo com este documento, a educação de Surdos precisa ser **ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, CULTURAL E BILÍNGUE**, como a educação **específica** oferecida aos indígenas na educação básica oficial e **diferenciada** porque se embasa nas especificidades culturais e linguísticas.

Estas escolas, propostas na Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, serão abertas a ouvintes e Surdos,

[...] **essas classes e escolas bilíngues Libras (L1) / Português escrito (L2), segundo a definição apresentada pelo Decreto, superam de modo radical as classes e escolas especiais para surdos, porque abandonam a deficiência como critério de seleção e ‘enturmação’ dos alunos, passando a adotar o critério linguístico, psicológico, antropológico e pedagógico da língua;** seu objetivo pedagógico passa a ser o de ensinar e instruir os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, na mesma base curricular comum do sistema educacional geral do país, com uma mesma língua de instrução, acessível a alunos surdos e ouvintes e que oportuniza ao aluno que é surdo o acesso pleno ao conhecimento, porque passa a ser ministrado diretamente em Língua de Sinais Brasileira e em Língua Portuguesa escrita, modalidades acessíveis a ambos: surdos e ouvintes. (FENEIS, 2011, p. 09)

A proposta política inclui doze itens, constituindo o Programa Nacional de Escolas e Classes Bilíngues para Surdos.

O primeiro item propõe uma transformação legal-institucional das atuais escolas especiais para Surdos em Escolas Bilíngues Libras (L1)/ Português-Escrito (L2); “[...] cuja proposta curricular linguística e pedagógica possa cumprir a determinação constitucional de



promover a identidade linguística e cultural dos Surdos, além de oferecer-lhes uma escolaridade nas línguas (Libras e Português-Escrito) que melhor se adequem ao seu máximo desenvolvimento acadêmico e social [...]” (Proposta para elaboração PNEBS, p.11). É previsto que os responsáveis por esta transformação serão o MEC, por intermédio do INES, e da SECADI; elaborando e divulgando diretrizes, realizando encontros e cursos de formação.

No segundo item reivindica-se a criação de cinco Colégios de Aplicação bilíngues (Libras (L1)/ Português-Escrito (L2)) em Universidades Federais, por meio de editais, para cada uma das regiões do Brasil. Considerando que, em diversas dessas instituições, o ensino de Libras já está implantado e, sendo assim, já contam com professores e pesquisadores da Língua Brasileira de Sinais e da Educação de Bilíngue para Surdos.

No terceiro, exige-se apoio do MEC para a manutenção, reabertura/ reativação e criação de escolas e classes bilíngues nos estados distrito federal e municípios. Muitas escolas e classes para Surdos foram fechadas ou o atendimento que se ocupava dessa função foi desativado com base no já revogado decreto 6.571/2008; causando a exclusão de milhares de alunos Surdos no sistema educacional. Agora, com a vigência do decreto 5.611/2011 reivindica-se “[1] manutenção, reativação, ampliação, adequação e qualificação das escolas já existentes, *transformando-as em escolas bilíngues de fato*; assim como [2] a retomada de *classes específicas bilíngues*, respeitando-se a seriação/ano adequada por idade e por progressão escolar; e por fim, [3] a *criação de novas escolas bilíngues Libras (L1) / Português-Escrito (L2)*” cumprindo com a determinação constitucional.

No quarto item o documento aponta para as mudanças no atual AEE para alunos Surdos inclusos em classes lusófonas: que sua primeira língua de instrução seja a Libras (com professores bilíngues e intérpretes a partir do 6º ano); que o ensino de português (e das línguas estrangeiras) seja específico com metodologia de ensino de segunda e terceiras línguas em sua modalidade escrita, em substituição ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa como primeira língua para alunos ouvintes; que haja ensino de Língua de Sinais como componente regular obrigatório do currículo em todas as séries da educação básica; que haja a elaboração, desenvolvimento e acompanhamento pedagógico específico.

O item cinco trata da organização de Escolas Inclusivas Pólos com Programas de Educação Bilíngue buscando concentrar recursos humanos e pedagógicos como: professores bilíngues, professores com formação de ensino de português como segunda língua para Surdos, professores e instrutores de Libras, intérpretes com fluência; tecnologias assistivas etc; assim como oferecer a possibilidade dos alunos Surdos estudarem juntos com o maior

número de colegas Surdos, seus pares, criando melhores condições linguísticas e pragmáticas para a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais por essas crianças e adolescentes Surdos da região.

A sexta exigência é pelo transporte e merenda escolar para alunos Surdos matriculados em ‘Escolas Bilíngues de Libras e Português-Escrito’ e ‘Escolas Inclusivas Polo’. O direito ao TRANSPORTE irá eliminar empecilhos à frequência dos alunos à escola. Além do transporte, é preciso garantir a MERENDA ESCOLAR (lanches e almoço) para os alunos frequentarem a sua ‘Escola Bilíngue’ ou ‘Escola Inclusiva Polo’, em período integral, considerando que o aprendizado do português-escrito por alunos Surdos requer, pelo menos até o 5º ano, maior quantidade de horas de aula, assim como acompanhamento específico complementar, já que o português não apenas é outra língua (segunda língua), mas também, uma língua de outra modalidade.

No sétimo item exige-se uma política de formação de novos profissionais para atender a demanda das Escolas e Classes Bilíngues para Surdos. No Plano ‘Viver sem Limites’ foram aprovadas novas formações (12 graduações de Pedagogia Bilíngue e 27 de Letras-Libras) a serem responsabilizadas pelas várias Instituições Federais do Ensino Superior. Porém, fez necessário também a promoção de Cursos Profissionalizantes e Técnicos para formar, a curto prazo, Instrutores de Libras. Assim, propõe-se que o MEC inclua, no catálogo de cursos profissionais e técnicos, o Curso Técnico de Instrutor de Libras; Curso Técnico de Tradutor e Intérpretes de Língua de Sinais.

A oitava proposta, baseada no Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, é elaborar e incluir material (não apenas adaptar o material já existente do ensino de Português como primeira língua), de metodologia e de formação próprios, voltados para o ensino de Libras e a alfabetização de Surdos em Português-escrito. Ressaltando que a equipe convidada para a elaboração do referido material tem de contar com pesquisadores e professores Surdos e ouvintes que têm formação específica, experiência nesse ensino e atuam na alfabetização e no ensino de português como segunda língua para alunos Surdos.

No item nove propõe-se a formação – com a participação da FENEIS – de um grupo de trabalho de professores Surdos já atuantes nas escolas e em universidades públicas, com o objetivo de elaborar propostas de diretrizes curriculares.

A décima proposta é a formulação de diretrizes do MEC para orientar os sistemas de ensino na condução de concursos para professores, instrutores e intérpretes de Libras de Universidades Federais, Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e Universidades

Estaduais; pois não garantem a correta avaliação do conhecimento de Libras e ainda não consideram a prioridade aos candidatos Surdos, conforme ordena o decreto 5.626/2005.

O décimo primeiro item trata de acessibilidade para Surdos. Reivindica-se que o ENEM e o ENCEJA (e vestibulares das Instituições Federais de Ensino Superior) sejam adaptados e traduzidos para a Língua de Sinais Brasileira; numa parceria da FENEIS com instituições federais, como o INES e a UFSC, que já têm larga experiência em logística para realização do exame do PROLIBRAS e podem atender adequadamente a estas demandas para candidatos Surdos.

Por fim, o décimo segundo item requer uma Comissão da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, juntamente com Ministérios da Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome para implantação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. Esta comissão deve ser formada por técnicos e profissionais do Governo Federal (INES/SECADI/MEC, Ministério da Saúde, SDH e MDS), por pesquisadores reconhecidos nessa área das Instituições de Ensino Superior e, ainda, por representantes da FENEIS. Cabe a esta comissão considerar os pontos relevantes para serem traçados nesta Política.

As propostas que a FENEIS apresenta e reivindica em nome do Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, têm, de acordo com a mesma, bases jurídicas e científicas; além de representarem um anseio daqueles que, todos os dias, nos bancos escolares, recebem a educação oferecida em nosso país, bem como dos que já a receberam de forma sofrida e, grande parte das vezes, fracassada (FENEIS, 2011, p. 18).

A FENEIS, em outro documento oficial, declara entender que o Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010, relativo ao PNE 2011-2020, possui interpretação equivocada de muitas das orientações de documentos oficiais mundiais e, portanto, apresenta propostas de emendas também para esse projeto – tais propostas ainda não foram exploradas por esta pesquisa.

### **5.3 Contribuições da literatura à pesquisa de campo: uma discussão final**

Mais uma vez o que podemos constatar é que, em mais um âmbito/ prisma, esta pesquisa aponta para um fracasso na educação inclusiva para Surdos. Identifica-se isso, não apenas discutindo as proposições apresentadas acima, mas todo o fundamento histórico, legal, e até mesmo a observação da prática educativa desta inclusão.

Na fundamentação histórica pelas ‘inclusões’ dos Surdos, após um grande avanço com relação a primeira Língua de Sinais do mundo, vem o Congresso de Milão, no qual Surdos não tinham direito de voto na votação pela qual decidia-se justamente a educação deles próprios. Registra-se nessa mesma fase, uma grande imposição de ouvintes, sob uma visão falsamente educacional e audiológica da surdez, decidindo sobre a educação de Surdos.

Tem-se, assim, o primeiro e mais trágico registro de um ‘não ouvir’ o Surdo ainda quando o assunto seja ele próprio. Ficaram claras as evidências do fracasso que ocorreu nessa época e somente após pesquisas específicas, o uso da Língua de Sinais volta à escola. Ainda assim, houve também o anúncio de fechamento de todas as escolas bilíngues para Surdos. O fechamento, inclusive do instituto centenário fundado por Dom Pedro II, só foi abortado devido intensa reivindicação e protesto da comunidade surda.

No levantamento legal, também apareceram muitos embates e contradições. Identifica-se uma evolução, mas também, assim como o resgate histórico, evidencia-se o efeito ‘vai e vem’. Ou seja, a legislação vai trilhando uma proximidade às propostas da comunidade surda, mas quando chega bem perto de efetivar-se assim, se transforma; ignora leis anteriores, deturpa, como apresentado na relativa seção, documentos internacionais e termina por não concretizar-se enquanto ‘política linguística’.

Não se consolida enquanto políticas públicas de educação para Surdos que respeite suas peculiaridades culturais e linguísticas. É notoriamente inócua. Ainda assim, tendo, o levantamento histórico e legal, se apresentado com ilusórias e superficiais modos de inclusão; esta pesquisa foi além. Saiu das bibliografias e partiu a campo, afim de desvendar o objetivo central, que busca justamente averiguar na prática da educação dos Surdos, se essas políticas são cabíveis de se concretizar.

A observação a campo, por sua vez, apresentada na seção anterior deste trabalho, revelou um fato muito maior e mais grave que o exposto até aqui. O aluno Surdo pesquisado, sequer, é alfabetizado. O aluno Surdo, AM, sai do ensino médio, conclui sua educação básica, sem saber nem mesmo ‘dizer’ eu próprio nome.

Nos estudos apresentados nessa seção, nos itens 5.1 e 5.2, apresenta-se como uma dificuldade comum na atual realidade (inclusiva ou não), o fato de os Surdos mostrarem dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa – como aponta, sucintamente, Karnopp e Pereira (2012) – especialmente em nível de letramento. Chama-se a atenção aqui, para a situação realista trazida pela pesquisa de campo, a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão do Surdo não permite sua inclusão social.

AM, sem saber sequer apresentar-se a alguém, como conseguirá viver plenamente em sociedade? Como conseguirá plenitude em sua cidadania? Tristemente esta pesquisa mostrou que, possivelmente, não conseguirá. Ao menos não através da escola. A escola não foi um caminho para este sujeito, este cidadão; mas uma barreira em sua vida, um local onde se vivia só entre dezenas de pessoas. Onde o poder maior sempre imperou e ele, constrangido, foi lutando diariamente até poder, finalmente, escapar dessa prisão sombria e devastadora.

Este Surdo, sozinho, mostra uma realidade – observa-se com Capovilla, 2008 e O ESTADO DE S.PAULO, 2012 – não apenas regional, mas nacional. Faz refletir e analisar quantos AM existem pelo Brasil afora. E é curioso, intrigante o fato da comunidade surda brigar tanto para ser ouvido, terem seus direitos assegurados teoricamente, estarem munidos por propostas devidamente organizadas e coerentes; e ainda sim o governo brasileiro permanecer imaleável; não aceita, não se adapta, não ‘escuta’ o que o povo surdo tem a dizer sobre si mesmo.

Por fim, essa discussão final, constituída mais de lacunas e fendas, do que conclusões, só pode afirmar e reivindicar uma reforma política educacional para os Surdos. Histórica, legal, prática e teoricamente, os Surdos estão excluídos dentro e fora da escola. Definitivamente, estar juntos não é viver, conviver e aprender juntos. Está, com a presente pesquisa, irrevogavelmente pontuado isto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto anteriormente neste trabalho, as questões históricas já eram, por mim, conhecidas. Evidentemente novas discussões vieram com a construção da referida seção, mas a mim, a história dos Surdos já havia se apresentado a um tempo como detentora de um conceito problemático de inclusão. Estudar os Movimentos Surdos foi novidade, eu já conhecia e acompanhei muito a partir de conversas, reportagem etc., o Movimento Surdo Brasileiro, porém não conhecia as propostas apresentadas no mesmo.

Verificar tal organização, propostas ativas, estruturadas, me intrigou e compreendi a fundo a exigência de “Nada sobre Nós, sem Nós”. Os Surdos questionam e criticam as políticas atuais e se colocam firmemente em prol desta causa. E pesquisando a legislação, no decorrer do levantamento, fui percebendo que, de fato, já existem legislações ‘suficientes’ para efetivar-se a ‘Educação Bilíngue para os Surdos’. Na minha concepção foi gravíssimo perceber que há documentos oficiais deturpando legislações não somente brasileiras, mas internacionais.

O que se pode concluir é que ter legislação não significa necessariamente estar incluído! O Brasil presenciou diversos tipos de inclusão, que apresentam o esforço pela educação como direito de todos, sem exceção. Mas os Surdos têm sua especificidade e eles têm o que ‘falar’ para a história e para a legislação, como mostram os Movimentos Surdos. Por isso, para ‘escutar’ o que os Surdos têm a dizer sobre sua própria política educacional, sentiu-se a necessidade de ultrapassar a investigação teórica e partir a campo.

Após a observação nota-se grande problemática na aplicabilidade política da inclusão dos Surdos. A metodologia utilizada em sala de aula não dá conta de sofrer adaptações e o processo de aprendizagem foi gravemente prejudicado por isso. O processo avaliativo deste aluno também revelou total fracasso.

Para transformar a educação de Surdos no Brasil, diversas propostas foram levantadas, organizadas e entregues ao Governo Federal, e estas propostas objetivam, em suma, a melhoria da qualidade da educação dos surdos brasileiros afim de seu desenvolvimento enquanto cidadãos surdos cada vez mais autônomos e protagonistas na construção de um país melhor.

O que este trabalho apresentou foi um Surdo dependente e coadjuvante em sua própria história, sua própria vida. Este Surdo foi isolado, abandonado; vivendo por anos e anos na solidão dentro da escola. Definitivamente as Políticas Públicas de inclusão educacional não possibilitam, na forma que está, uma efetiva inclusão social dos Surdos.

Tudo o que podemos considerar, por fim, é que o projeto de inclusão de Surdos não respeita a constituição e decretos federais já assegurados aos mesmos e, na prática educativa, estas políticas não se aplicam, pelo contrário, ferem, isolam, amordaçam mãos que ainda têm muito a dizer.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] Universidade Federal do Ceará, 2010(a).

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Mirlene Ferreira Macedo Damázio. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial; Secretaria de Educação à Distância, 2007(a).

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (trad.) Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE, 2007(b).

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 4.228 de 13 de maio de 2002(a).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm) Acesso em 22/07/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004(a).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005(a).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em 14/03/2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007(c).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em 14/03/2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.215 de 26 de setembro de 2007(d).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm) Acesso em 22/07/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.253 de 13 de novembro de 2007(e).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm) Acesso em 14/03/12.



\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em 22/07/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011(a).** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) Acesso em 14/03/12.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:** orientações gerais e marcos legais. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006(a).

\_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à política de inclusão /** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005(b).

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4.ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006(b).

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006(c).

\_\_\_\_\_. **Ensaio Pedagógico:** construindo escolas inclusivas. v. 02. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005(c).

\_\_\_\_\_. **Ensaio pedagógico.** v. 03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006(d).

\_\_\_\_\_. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.** (2004b) v.01. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf> Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.** (2004c) v.02. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf> Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Ideias para ensinar Português para alunos Surdos.** Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006(f).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.01. v.01. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Out./2005(d).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.02. v.01. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Jul./2006(g).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.02. v.02. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Dez./2006(h).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.03. v.01. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Jun./2007(f).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.04. v.01. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Jun./2008(a).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.04. v.02. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Out./2008(b).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.05. v.01. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Jul./2010(b).

\_\_\_\_\_. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. n.05. v.02. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Dez./2010(c).

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.**  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em 14/03/12 às 15h37.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.048 de 08 de novembro de 2000.** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm) Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.098 de 23 de março de 1994.** Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001(a).** Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n.10.436, de 24 de Abril de 2002(b)**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm) Acesso em 14/03/2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.845 de 05 de março de 2004(d)**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf> Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.**  
(2004e) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 17, de 03 de julho de 2001(b)**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em 25/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 04, de 29 de janeiro de 2002(c)**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf) Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**  
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007(g).

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial Nº 18 de 24 de abril de 2007(h)**. Disponível em:  
<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/portarias/2007/Portaria%20Interministerial%20no%2018-%20de%2024%20de%20abril%20de%202007.pdf>  
Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 3.84/2003, 07 de novembro de 2003**. Disponível em: [http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/File/port3284\\_2003.pdf](http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/File/port3284_2003.pdf) Acesso em 26/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 976 de 05 de maio de 2006(i)**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf> Acesso em 26 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001(c)**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 25/01/2013, às 22h25min.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2.ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006(j).

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Nº 05 de 19 de maio de 2011(b)**. Disponível em:  
<https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=0B8A54snAq1jAM2M1NjFkNDQtYmZiMi00NjM1LWE3YWU0ZTY2YTc0ZWU2MGU2>  
Acesso em 28/01/2013.

**BOM DIA BRASIL. Brasília debate se surdos devem estudar em escola regular ou especial.** <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasil-debate-se-surdos-devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html>; (Edição do dia 19/05/2011). Acesso em 26/08/2012.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Orgs.). **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

**CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO.** Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. Disponível em:  
[https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=1ygEmgqmGuH4R3coUMEdXJ-wpOKg579iA43Gr2GrwR\\_o](https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=1ygEmgqmGuH4R3coUMEdXJ-wpOKg579iA43Gr2GrwR_o)

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

FENEIS. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**. Disponível em:  
<https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM> Acesso em 28/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para surdos** (em resposta à Nota Técnica Nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB). Disponível em:  
<https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=0B8A54snAq1jAYjMxNDkxNzMtZWUzMy00N2JhLTg5ZjMtMWU1ZjlkMzc1MjVi> Acesso em 28/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**. Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Disponível em:  
[http://www.feneis.org.br/page/pnaes\\_integra.asp](http://www.feneis.org.br/page/pnaes_integra.asp) Acesso em 26 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Proposta de emendas para o Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010, relativo ao Plano Nacional De Educação (PNE) – 2011-2020.** Disponível em: <https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=0B8A54snAq1jAM2EwOTZlNzQtNGIyMC00M2MxLTgyNDctZmUwNTc5ODIwMjhh> Acesso em 28/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.** Disponível em: <https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=0B8A54snAq1jAVnRnWUVXOGxBQ3M> Acesso em 28/01/2013.

\_\_\_\_\_. **Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira (Maio/2011)** Disponível em: <https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=0B8A54snAq1jAZWNmMWQ5OGUtYTRIMy00MjBmLTg2YzMtODkwZGI3MzFjZDI2> Acesso em 28/01/2013.

G1.GLOBO. **Surdos protestam em Brasília por melhores condições de ensino.** Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/05/surdos-protestam-em-brasilia-por-melhores-condicoes-de-ensino.html>. Acesso em 26/08/2012.

GARCÊZ, R. L. Nada sobre nós sem nós. **Revista da FENEIS**. n.44. Jun/Ago.

HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **Surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, 2005.

LOURENÇO, K.R.C. Currículo, Cultura e as Relações de Poder sobre a Minoria Surda. III Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola. 2012. Ituiutaba/MG. **Anais de Congresso.** Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

LOURENÇO, K. R. C.; BARANI, E. Educação e Surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade.** n.08, set/2011.

LOURENÇO, K.R.C.; MEIRELES, A.R.A.F.C.; MENDONÇA, S.R.D. **LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais.** Taubaté/SP: Universidade de Taubaté – UNITAU, 2012.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/ inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In:* Skliar, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PIMENTA, Nelson. **Oficina-Palestra de Cultura e Diversidade.** *In:* Anais do VI Seminário Nacional do INES – Surdez e Diversidade Social. Setembro de 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SKLIAR, C. (org.). **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M.J.N.; OLIVEIRA, V.P. **Estrutura e Funcionamento do Ensino.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

SOUSA, R. **Constituição de 1891.** Disponível em:  
<http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/constituicao-1891.htm> Acesso em 05/01/2012.

STROBEL, K. L. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Surdos: Vestígios Culturais Não Registrados Na História.** Tese de Doutorado apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina. Programa De Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, 2008b.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro. Imago, 1990.

STROBEL, K.; PERLIN, G. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Florianópolis, 2008.

VELOSO, E.; FILHO, V. M. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** Vol.1. Curitiba/PR: Mãos Sinais, 2009.