

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSELY LUCAS DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS:  
Avanços e desafios

MARIANA  
2015

ROSELY LUCAS DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS:

Avanços e desafios

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margareth Diniz

MARIANA  
2015

O48e

Oliveira, Rosely Lucas de.

A educação dos surdos [manuscrito]: avanços e desafios / Rosely Lucas de Oliveira. - 2016.

95f.:

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Mestrado em Educação.

1. Surdos - Educação. 2. Bilinguismo. 3. Educação inclusiva - Política. I. Diniz, Margareth. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37:81'246.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS  
Departamento de Educação - DEEDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Ata da reunião da banca examinadora da 36ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado intitulada: "A Educação de surdos: avanços e desafios"

Às quatorze horas do dia 15 de dezembro de 2015, na Sala de Reuniões do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, teve início a defesa pública da dissertação acima referida pela candidata ao grau de mestre Rosely Lucas de Oliveira. A apresentação durou 28 minutos, passando-se, a seguir, à arguição pelos membros da banca examinadora abaixo relacionados, durante a qual a candidata demonstrou domínio do tema e um nível de conhecimento compatível com a titulação pretendida. De acordo com o Art. 9 da Resolução 005/2012 do PPGE, Regras para Banca de Exame de Dissertação de Mestrado, a discente terá até 60 (sessenta) dias após o exame de dissertação de mestrado para entregar ao Colegiado do Programa cópia digitalizada da versão final da dissertação com as alterações sugeridas pela banca, bem como duas cópias em formato capa dura e uma cópia digitalizada à Biblioteca do ICHS, para o recebimento do grau de mestre.

**Considerações adicionais (opcional):**

*A banca considera o trabalho apresentado relevante para a área da educação e compatível com a exigência para obtenção do grau de mestre, sugere publicações de artigos.*

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)  
Universidade Federal de Ouro Preto


*Margareth Diniz*

Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira (Membro)  
Universidade Federal de Ouro Preto

*Carla Jatobá Ferreira*

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues (Membro)  
Universidade do Estado de Minas Gerais

*Sônia Maria Rodrigues*

  
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino  
Coordenador do PPGE/UFOP

*“Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou Surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional.”*

*“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.*

*Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos.*

*Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos.”*

*“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada deste duplo mundo...”*

Emanuelle Laborit (O voo da gaivota, 1994)

## AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer. Se você está lendo meus agradecimentos, é porque consegui vencer uma grande etapa. Agradecer a Ele, meu Deus, que me deu o dom da vida e confiou em mim.

Agradeço a meus pais, que se dedicaram a me educar. Ao meu pai Heitor, por me deixar seus exemplos de grande coração e grande homem, por ser meu modelo na Comunidade Surda, onde aprendi e aprendo tanto. À minha mãe, Maria de Lourdes, por me educar. Sua célebre frase “*é difícil, não é fácil*”. Realmente, mamãe, não é fácil o processo de elaboração de uma dissertação. Mas eu consegui!

Às minhas queridas irmãs, Regiane e Rosane, presentes de Deus na minha vida! Com vocês vivi, vivo e viverei momentos de sorrisos, de alegrias, de tristeza, de conselhos, de amor, de vitórias. Seus corações estão em mim e, meu coração está em vocês. A vocês, meu amor eterno!

Regiane, minha irmã querida, obrigada por me acompanhar nesse processo de elaboração da dissertação, fazendo as correções e interpretando textos. Não tenho palavras para agradecer. Sem você, eu não teria conseguido terminar este estudo.

Ao meu querido esposo Junior, obrigada por tudo! Por me acompanhar neste estudo, ir comigo à Mariana em momentos que precisei muito da sua companhia. Obrigada pelo amor, pela paciência.

Minha amada Yara e meu amado João Lucas, vocês são os grandes amores da minha vida! Amo vocês eternamente!!

Querida prima e comadre Sônia Marta, obrigada pela preocupação, pelas suas opiniões e críticas positivas. Você me incentivou a crescer academicamente, me apoiou, sem você não teria terminado meu estudo. Tenho muito orgulho de onde viemos, de sermos de Uberaba e de termos alcançado grandes vitórias.

À professora Margareth Diniz, minha orientadora e exemplo profissional, por não ter permitido que eu interrompesse o processo e pela confiança e aprovação da pesquisa, por acreditar em meu desejo e buscar compreender minha língua e cultura. Obrigada por me respeitar enquanto pessoa Surda.

Agradeço ao povo Surdo, onde me constituí uma mulher surda e militante em defesa da língua e da cultura surda e de uma educação que reconheça nossa diferença linguística e cultural.

Aos professores e colegas do curso de Pós-graduação do Mestrado da UFOP, obrigada por entenderem o meu jeito surdo de ser e aprenderem comigo a língua de sinais.

Ao amigo Lucimar de Oliveira, obrigada pela revisão da minha dissertação.

Aos profissionais Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais da UFOP, por me acompanharem. Obrigada aos profissionais Juliano e Regiane que me acompanharam nas aulas do mestrado. Sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

Ao NEI (Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP) e à UFOP, pela bolsa concedida na primeira parte do mestrado.

Às professoras Sônia Maria Rodrigues, da Universidade Estadual de Minas Gerais, e à professora Carla Ferreira Jatobá, da UFOP, obrigada pelas contribuições na banca de qualificação.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os processos pelos quais a educação de surdos atravessou, buscando analisar seus avanços e desafios. Atualmente, existe uma política formal do Ministério da Educação que dá ênfase ao modelo de educação inclusiva, enquanto o Movimento Surdo e pesquisadores (QUADROS, 2000; 2006; BOTELHO, 2003) defendem um modelo de educação bilíngue em escolas específicas. Este trabalho procura analisar o percurso e os vários contextos pelos quais a educação de surdos passou. Ao longo dos anos, quais modelos de educação de surdos foram desenvolvidos? Quais políticas educacionais brasileiras organizaram e implementaram esses modelos? Dentre elas, quais garantiram uma educação que reconhecesse e garantisse a diversidade linguística e cultural do surdo? Qual foi a participação dos surdos nessas políticas? Este estudo objetiva analisar os processos percorridos pela educação de surdos no Brasil até atingir uma defesa ampla pela escola/educação bilíngue. Por meio da aproximação da experiência pessoal da autora com uma ampla revisão bibliográfica, procura-se discutir os vários modelos educacionais numa perspectiva histórica e biográfica e os principais desafios e avanços contemporâneos da educação de surdos.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Bilinguismo; Política de educação inclusiva.



## ABSTRACT

This work aims to analyze the processes by which deaf education across, trying to analyze their progress and challenges. Currently, there is a formal policy of the Ministry of Education that emphasizes the inclusive education model, while the Deaf Movement and researchers (QUADROS, 2000; 2006; BOTELHO, 2003) defend a model of bilingual education in specific schools. This paper analyzes the route and the various contexts in which the deaf education passed. Over the years, which deaf education models were developed? What Brazilian educational policies organized and implemented these models? Among them, which guaranteed an education that recognize and guarantee the linguistic and cultural diversity of the deaf? What was the participation of deaf people in these policies? This study aims to analyze the processes covered by deaf education in Brazil to reach a full defense by the school/bilingual education. Through the approach of the personal experience of the author with an extensive literature review, we will discuss the various educational models within a historical and biographical perspective and the key challenges and contemporary advances in deaf education.

**Key-words:** Deaf education; Bilingualism; Inclusive education policy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 MINHA HISTÓRIA, MEU OLHAR</b>	<b>33</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	<b>45</b>
<b>2.1 História da Educação dos Surdos</b>	<b>45</b>
<b>2.2 História do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)</b>	<b>50</b>
<b>2.3 Modelos educacionais para surdos</b>	<b>51</b>
<b>2.4 A produção científica brasileira recente sobre educação de surdos</b>	<b>58</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O OLHAR DO OUTRO, O OUVINTE</b>	<b>60</b>
<b>3.1 A reprodução das desigualdades na educação de surdos</b>	<b>61</b>
<b>3.2 <i>Habitus</i> linguístico e o poder da língua dominante</b>	<b>61</b>
<b>3.3 Violência simbólica e a opressão das línguas de sinais</b>	<b>67</b>
<b>4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>69</b>
<b>4.1 A educação bilíngue para surdos e a perspectiva inclusiva no         Brasil</b>	<b>76</b>
<b>NOSSO OLHAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos tem ocupado, cada vez mais, uma agenda de pesquisa que promove a aproximação entre as áreas de educação e do estudo de línguas. Discutir e analisar a educação de surdos é trazer à tona questões históricas e contemporâneas que em dado momento se cruzam e se retroalimentam. Este estudo busca analisar essa educação partindo da minha experiência enquanto estudante surda e posteriormente enquanto militante do movimento surdo. O olhar de quem viveu contextos educacionais onde a especificidade linguística foi negada e muitas vezes negligenciada contribui para que, o olhar sobre a educação dos surdos e sobre os próprios surdos seja repensado.

A relevância deste trabalho pode ser sintetizada nos seguintes pontos. Em primeiro lugar, organizamos em um único trabalho o histórico da educação dos surdos e os seus diversos modelos, bem como a produção brasileira recente sobre a temática. Em segundo lugar, buscamos evidenciar como as histórias pessoais estão diretamente ligadas ao percurso histórico da educação de surdos no Brasil. Em terceiro lugar, este trabalho dá visibilidade a uma luta antiga do movimento surdo pelo direito ao reconhecimento de sua língua pelo Estado brasileiro não só pela Língua Brasileira de Sinais, mas no próprio modelo educacional adotado. Por fim, indicaremos os principais avanços e desafios no sentido de apontar para as perspectivas de uma educação de fato bilíngue para os surdos. Acreditamos que isso muito contribui para a compreensão do que os surdos querem, conciliando seus anseios com a política educacional brasileira vigente e as próprias pesquisas acadêmicas da área.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar os processos pelos quais a educação de surdos atravessou, buscando identificar seus avanços e desafios. Lançamos os seguintes questionamentos. Ao longo dos anos, quais modelos de educação de surdos foram desenvolvidos? Quais políticas educacionais brasileiras organizaram e implementaram esses modelos? Dentre elas, quais garantiram uma educação que reconhecesse e garantisse a diversidade linguística e cultural do surdo? Qual foi a participação dos surdos nessas políticas? O objetivo é analisar os processos percorridos pela educação de surdos no Brasil até os dias atuais, culminando em uma política de educação bilíngue. Desse modo, busca-se

analisar as contribuições das várias metodologias educacionais para surdos nesse percurso histórico.

Para respondermos esses questionamentos, organizamos, no primeiro capítulo, um memorial que busca indicar como a trajetória de vida está diretamente aliada ao percurso educacional dos surdos. Abordo a minha trajetória pessoal com a experiência educacional em diferentes contextos escolares entremeados por diferentes políticas educacionais. No segundo capítulo, apresentamos um histórico da educação de surdos no Brasil, os modelos e as políticas educacionais que regularam e regulam essa educação. Utilizamos teóricos como Botelho (2003), Skliar (1998) e Quadros (2000; 2006) além do levantamento realizado a partir da produção recente de dissertações e teses sobre a temática. A base teórica destes autores parte dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e estudos sobre educação inclusiva. Discutimos também, neste capítulo, o valor da Língua Portuguesa sobre as outras línguas no Brasil a partir da obra de Pierre Bourdieu (1996) sobre *habitus linguístico*. Isso tem relação direta com o modo de constituição da educação dos surdos. No quarto capítulo, teço considerações a partir da análise da trajetória da educação dos surdos no Brasil. Pontuo questões relevantes como o papel da cultura surda na educação de surdos e o olhar da política educacional vigente sobre os artefatos culturais surdos e, sobretudo, aliando essa discussão à minha própria trajetória educacional.

### **Percurso metodológico**

A construção metodológica utilizada neste trabalho revela exatamente o papel do pesquisador como agente de investigação e a ação deste sobre a produção do conhecimento. Ou seja, revela escolhas ligadas diretamente à sua própria trajetória. Nesse sentido, a pesquisa de cunho qualitativo se enquadra no perfil deste trabalho, pois envolve uma trajetória pessoal analisada à luz de um levantamento bibliográfico. Segundo Nembri (2001, p. 27), “as abordagens qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, se utilizam de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Ou seja, aliar a revisão da literatura do campo com a trajetória pessoal conecta dois

modos de coleta e de análise de dados, de forma multimetodológica, complexificando a questão.

Compreende-se pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura como uma releitura de literatura que pode ser realizada em sites, livros, periódicos, artigos científicos e demais produções acadêmicas. A pesquisa bibliográfica é um estudo metuculoso no esforço de buscar o conhecimento que é a base de uma investigação. De acordo com Boccato (2006, p. 266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A revisão bibliográfica tem como objetivo a) disponibilizar subsídios para a elaboração da introdução de determinado estudo; b) propiciar a seleção de métodos que serão utilizados pelo investigador; e c) propiciar o aprendizado e reflexão sobre certas áreas do conhecimento. Sendo assim, a busca do conhecimento e a produção de pesquisas requer a organização do conhecimento de forma multidimensional a partir de estudos já realizados. Isso faz com que, a partir de algo já pesquisado possamos acrescentar achados a cada nova pesquisa. A partir daí emerge a formulação de teorias, conceitos e processos integrados por instituições sociais que se empenham com a difusão do conhecimento.

O conhecimento científico constantemente se desenvolve de forma a articular realidade e teoria, tendo como mola mestra, o método que orienta e firma o conhecimento de tal modo que, este, se torne um caminho possível de estudo (MINAYO; SANCHES, 1993). A compreensão em torno de uma pesquisa concilia com a ideia de que o pesquisador está em constante processo entre a atitude e a prática teórica. O pesquisador busca refletir sobre a realidade que lê. Sendo a ciência “o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação e da compreensão de uma informação” (VALENTE, 2003, p. 98), julgamos válida a produção de conhecimento via articulação de revisão bibliográfica e história de vida. Faz parte da produção do conhecimento científico atividades como a

descrição, o controle, a predição e a explicação dos aspectos naturais e sociais formadores da natureza (PINHEIROS, 2008).

A pesquisa científica pode ser compreendida como um exercício intelectual com intenções de dar respostas aos questionamentos humanos com o objetivo de transformação da realidade que está à volta. Investigar toma o conceito de executar esforços para estudar, conhecer, aprender sobre algo ou alguém. A pesquisa bibliográfica ganha força e importância quando é utilizada para releitura do que já foi produzido. Este caminho investigativo possibilita o amadurecimento, novas descobertas e novos aprendizados (SANTOS, 2001).

Além disso, essa articulação entre bibliografia e história de vida, empreendida pelo viés da pesquisa qualitativa se mostra adequada, pois a pesquisa em questão possui características tais como as apontadas por Minayo (1994):

- Histórica: é temporal e pode sofrer transformações;
- Consciência histórica: verifica a intenção, os significados nas construções teóricas;
- Identidade com o sujeito: há uma identificação de uma forma ou de outra, entre sujeito e objeto de pesquisa;
- Intrínseca e ideológica: apregoa visões e interesses construídos historicamente. Torna-se resistente ou não à dominação de esquemas vigentes.

Essa construção do conhecimento que reúne características históricas, identitárias e ideológicas, ao acionar uma trajetória de vida convoca também a subjetividade de quem pesquisa. Conforme afirma Margareth Diniz (2011), o resultado final das pesquisas, de forma geral, pouco revela do seu próprio percurso e parecem alheias aos sofrimentos, alegrias, percalços, idas e vindas. Normalmente, as pesquisas hegemônicas e reconhecidas no campo científico pouco ou nada destacam os aspectos subjetivos do percurso e dos resultados. Ao contrário, a autora defende as contribuições do método clínico da psicanálise para a pesquisa em educação que olha para o sujeito pesquisador. Nesse sentido, tanto o envolvimento de ordem racional quanto emocional são considerados para que, só então haja um distanciamento necessário para as análises. Dessa forma, o método clínico

considera o processo e o produto que permitirá o exercício de nos colocarmos em duas posições: uma em que há mistura com o objeto de estudo e uma outra posição em que observamos como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não a escamoteando, como pretendem muitos teóricos (DINIZ, 2011, p. 12).

Esse método considera os valores e as posições subjetivas no trabalho científico, além de permitir explicitar a relação do sujeito com o saber. Busca construir uma ciência do singular, fazendo incidir o sujeito da enunciação no campo científico, que tenta excluí-lo. Neste trabalho, não usamos exatamente o método clínico, pois não recorremos às noções de sujeito dividido, implicação e transferência e contratransferência, conforme defende Diniz (2011). Entretanto, essa perspectiva serve-nos de inspiração para articular a trajetória de vida com a pesquisa bibliográfica, pois leva em conta fortemente o caráter subjetivo, sem descartar a busca pela objetividade. Como não levar em conta que sou surda e vivenciei experiências escolares diversas se estou justamente pesquisando educação de surdos? Um olhar para a subjetividade leva em conta não apenas as motivações como também

uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação de um sujeito desse conhecimento disponível, mas também uma dimensão inconsciente que pulsa e sustenta a apropriação, mas que nem sempre é passível de nomeação. Essa dimensão de não-saber move o sujeito, a causa, sem que necessariamente o sujeito possa se apropriar dela (DINIZ, 2011, p. 20).

Desse modo, a metodologia empregada nesta pesquisa consistiu na produção de um memorial reflexivo sobre a minha trajetória de vida, primeiro capítulo desta dissertação. Em seguida, no segundo capítulo, procurou-se fazer um amplo levantamento sobre os textos tradicionais que discutem a educação de surdos. Ainda neste capítulo, analisamos as teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no ano de 2012<sup>1</sup>. Utilizamos as palavras-chave “educação bilíngue+surdo”, “educação inclusiva+surdo” e “educação inclusiva” nos títulos, resumos e palavras-chave. Encontramos um total de 189 trabalhos entre os quais 92 eram da área de educação de forma geral. Os demais tratavam de questões de saúde (das áreas de medicina, fonoaudiologia, terapia ocupacional, enfermagem), de áreas de tecnologia ou do campo da sociologia/política, dentre outros. Desses 92, vale destacar que

---

<sup>1</sup> Banco de Teses Capes. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. (Acesso em: 02/11/2015.)

60 tratavam de educação inclusiva de forma muito geral, sem fazer distinções sobre os surdos ou pessoas com deficiência. Tratavam da educação do campo, indígena, quilombola ou da inclusão de pobres ou pessoas com dificuldade de aprendizagem e outros assuntos tangenciais à nossa questão de pesquisa. Eliminamos também os que se repetiam em nossa busca. Selecionamos aqueles que tratavam especificamente das questões dos surdos ou das pessoas com deficiência na educação, num total de 31 trabalhos, sendo 25 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado.

É sobre esses trabalhos que passamos a analisar:

**Tabela 1** – Organização da coleta de dados

<b>Palavras-chave</b>	<b>Total de trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos da área da educação</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
educação bilíngue+surdo	38	15	7
educação inclusiva+surdo	24	14	5
educação inclusiva	108	64	19
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>92</b>	<b>27</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de teses Capes

A análise desse material será feita no segundo capítulo, mas optamos por apresentar os resumos dos estudos encontrados na introdução visando ampliar o olhar da pesquisadora em torno dos possíveis avanços e desafios já encontrados nos estudos.

**Quadro 1** – Material selecionado para a análise

<b>DISSERTAÇÕES</b> <b>Buscas por educação bilíngue+surdos</b> <b>Total: 6</b>	<b>RESUMO</b>
1 - <i>Título:</i> Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante <i>Autor:</i> Marta de Fatima da Silva <i>Palavras-chave:</i> Bilinguismo; Formação do professor; Ensino	Uma situação pedagógica diferenciada e de respeito aos alunos surdos deveria considerar a importância de desenvolvimento de práticas escolares que poderia proporcionar a diminuição das barreiras linguísticas, culturais e outras barreiras menos visíveis que surgem no dia a dia da sala entre professores ouvintes e alunos surdos. Sendo assim, as questões que envolvem o processo pedagógico da educação bilíngue dos surdos, principalmente o ensino da Língua Portuguesa escrita não são



	<p>simples e exigem aprofundamento teórico e uma prática que busca constante reflexão.</p>
<p>2 - <i>Título:</i> Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em língua de sinais  <i>Autor:</i> Sibebe Maria de Souza  <i>Palavras-chave:</i> Língua de Sinais; Movimento Surdos; Inclusão bilíngue</p>	<p>A formação de professor bilíngue. Os conceitos sobre surdos sempre estiveram atrelados à deficiência na história da educação especial. No entanto sempre encontramos movimentos surdos em debate contra um sistema que pensa a pessoa surda sob o paradigma de deficiência. As conquistas dos surdos na educação estão marcadas pelo reconhecimento da língua de sinais como a Lei nº. 10.436, regulamentada em 24 de abril de 2002, e o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que vem traçar caminhos para conquista de uma educação bilíngue na qual se prioriza a língua de sinais como a primeira língua na educação de crianças surdas. Apresento, também, neste trabalho, minha experiência em um projeto de inclusão bilíngue no município de Campinas, que se baseia no respeito à língua de sinais, como primeira língua para surdos e propõe também o ensino desta como segunda língua para ouvintes na educação escolar.</p>
<p>3 - <i>Título:</i> Abordagem bilíngue e o ensino da Língua Portuguesa para surdos: um estudo de caso em escolas do Paraná  <i>Autor:</i> Silvana Mendonça Lopes Valentin  <i>Palavras-chave:</i> Bilinguismo; Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia</p>	<p>O ensino bilíngue em instituições especializada na educação de surdos que adotam a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. O despertar para o tema reside em observações permitidas no exercício de nossa prática docente, quando reparamos lacunas na literatura acerca do bilinguismo e da prática bilíngue desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa mediado pela Libras em escolas paranaenses especializadas em surdez. A partir dessas observações, procuramos pesquisar como as escolas especializadas em surdez ensinam a escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua dos surdos, mediada pela Libras.</p>
<p>4 - <i>Título:</i> “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?”  Representações sobre línguas de sinais caseiras  <i>Autor:</i> Kate Mamhy Oliveira  <i>Palavras-chave:</i> Línguas de sinais; Representações; Multilinguismo</p>	<p>Durante muito tempo os surdos tiveram o direito de se comunicar pela língua de sinais negado, pois esta não era vista pela sociedade como linguisticamente legítima. Recentemente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) obteve o reconhecimento do seu estatuto linguístico (BRASIL, 2002) e, a partir de uma visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998), alguns estudos têm distanciado o surdo das concepções patologizadas baseadas na deficiência auditiva e inserido o mesmo em discussões sobre educação bilíngue em contextos de minorias e invisibilização (CAVALCANTI, 1999). O objetivo consistiu em investigar as representações sobre as línguas de sinais caseiras respondendo a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais</p>

	<p>caseiras? A análise dos dados envolveu exaustivas (re)leituras do corpus que compõe a pesquisa (diário de campo e transcrições das gravações em áudio e vídeo das conversas informais e dos encontros de grupos focais) com intuito de reunir evidências confirmatórias e/ou desconfirmatórias (ERICKSON, 1989) que validassem asserções para a pergunta de pesquisa.</p>
<p>5 - <i>Título:</i> Práticas pedagógicas bilíngue na educação infantil do Instituto Cearense de Educação de Surdos  <i>Autor:</i> Katia Lucy Pinheiro  <i>Palavras-chave:</i> Prática pedagógica bilíngue; Criança surda; Linguagem</p>	<p>Conhecer a evolução histórica da educação de surdos é fundamental para tecer comentários acerca de quais valores o sistema educacional precisa priorizar a fim de formar cidadãos surdos, conscientes de sua identidade e que se relacionem com a cultura surda e a cultura ouvinte com o mínimo de dificuldades. Partimos, portanto, da minha experiência educacional como pessoa surda e de uma visão que abrange as filosofias educacionais que embasaram/embasam a escolarização dos surdos desde seu início, a fim de levar o leitor a compreender a importância e o porquê de se ofertar ao surdo uma educação bilíngue. Durante todo o processo educacional dos surdos percebe-se que a maioria das propostas político-pedagógicas a eles direcionadas foram pensadas e implementadas por ouvintes. A participação de surdos na elaboração dessas políticas foi quase que inexistente. Dentre algumas delas, destacamos o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, sendo essa última eleita pela comunidade surda brasileira como a que mais se adéqua a sua condição linguística. Por ainda não ser amplamente discutida e difundida, a prática do Bilinguismo na educação de surdos ainda é pouco compreendida, inclusive pelas instituições de ensino específicas para surdos que se dizem bilíngues. Considerando esse contexto é que o presente trabalho trata da investigação das práticas pedagógicas bilíngues do professor surdo em sala de aula, no Instituto Cearense de Educação de Surdos, intencionando.</p>
<p>6 - <i>Título:</i> Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes  <i>Autor:</i> Rosimeri Schuck Schmidt Hahn  <i>Palavras-chave:</i> Surdez; Educação bilíngue; Língua(gem); Disciplinamento</p>	<p>Discuto neste estudo a partir do contexto de educação bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina, como estudantes surdos e ouvintes do Ensino Médio significam a escola e como percebem o outro diferente ao seu grupo. Os dados foram obtidos através de entrevistas individuais com quatro alunos surdos e quatro alunos ouvintes, filmadas e, no caso dos alunos surdos, contou-se com a participação da intérprete da língua de sinais. Os dados foram tratados seguindo as proposições da análise de conteúdo e foi do tipo de categorias temáticas. Enquanto que para os alunos ouvintes a escola é percebida como um espaço de disciplinamento e uma etapa obrigatória para se certificar para o mundo do trabalho, para os alunos surdos a escola que adota uma proposta bilíngue significa principalmente um lugar onde eles podem se olhar como seres humanos que partilham uma língua</p>

	comum e viva, proporcionando interações, o que os faz se sentirem parte de um grupo.
<b>TESES</b> <b>Buscas por educação bilíngue+surdos</b> <b>Total: 1</b>	<b>RESUMO</b>
1 - Título: (Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo Autor: Lucienne Matos da Costa Vieira Machado Palavras-chave: Educação bilíngue; Formação de professores de surdos	As práticas e as experiências que permeiam a formação dos professores de surdos, abrangendo a constituição do conceito de educação bilíngue, que não se dá de forma linear, pois se trata de um conceito criado a partir das práticas e das experiências desses sujeitos. Tem como objetivo geral compreender o “tornar-se” professores de surdos com os saberes de experiência constituídos juntamente com os saberes considerados acadêmicos. Esta tese tem como objetivos específicos: a) discutir o processo histórico que constitui a formação dos professores de surdos; b) relacionar o processo histórico e os discursos desenvolvidos nos cursos clássicos de formação; c) discutir como as práticas bilíngues constituem o próprio conceito; d) analisar, por meio das narrativas dos professores, como as formações iniciais e continuadas os tornam professores de surdos e constituem as práticas bilíngues.
<b>DISSERTAÇÕES</b> <b>Buscas por educação inclusiva+surdos</b> <b>Total: 5</b>	<b>RESUMO</b>
1 - <i>Título</i> : Educação de alunos surdos e formação de professores: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública? <i>Autor</i> : Wesley Soares Guedes de Moraes <i>Palavras-chave</i> : Educação de alunos surdos	Estudo sobre a educação como possibilidade de emancipação do indivíduo, analisando a inclusão dos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ, locus deste estudo, vinculado à Coordenadoria Metropolitana II da Secretaria de Estado de Educação /SEEDUC-RJ. As questões investigadas foram: Quais estratégias pedagógicas adotadas pelos professores que atuam com alunos surdos incluídos? Quais as possibilidades da formação dos professores que atuam com alunos surdos na compreensão sobre a segregação na escola? O que os professores pensam sobre a educação inclusiva e suas possibilidades para o enfrentamento e possível superação da segregação na escola pública? Considerando a importância da educação no desenvolvimento dos alunos, como professores e gestores do Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ identificam as condições de seu trabalho pedagógico frente às necessidades educacionais dos alunos surdos? Quais as estratégias de gestão educacional adotadas pela diretora do Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ para enfrentar a manifestação do preconceito contra os alunos surdos incluídos? Os objetivos foram: Identificar o que os professores pensam

	<p>sobre a inclusão escolar de alunos surdos no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ, considerando sua prática docente e atitudes frente à educação inclusiva; avaliar a formação dos professores atuantes com alunos surdos em suas salas de aula em relação ao atendimento educacional às suas necessidades educacionais; caracterizar a atuação da gestão em relação à inclusão de alunos surdos e sua mediação junto aos professores, orientadores pedagógicos e demais profissionais.</p>
<p>2 - <i>Título:</i> O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo  <i>Autor:</i> Keli Simoes Xavier  <i>Palavras-chave:</i> Surdos; Língua Brasileira de Sinais; Educação bilíngue</p>	<p>Discute o intérprete de Libras na escola inclusiva apontando os limites e possibilidades desse novo protagonista do sistema educacional. Tem como objetivo entender como se dá a inserção do intérprete no contexto escolar, priorizando os anos finais do Ensino Fundamental. Apresenta, de forma pontual, o percurso histórico da política educacional inclusiva, traçando paralelos com a história da educação de surdos. Consecutivamente, expõe os dispositivos legais que inserem o intérprete de Libras na educação e situa a problemática que emerge com a entrada desse profissional no contexto escolar. Por meio de observações sistematizadas e entrevistas, são apresentados e analisados dados que explanam sobre a política bilíngue municipal e esclarecem a atuação do intérprete de Libras junto à equipe bilíngue e corpo docente da escola pesquisada. As relações de poder também surgem como dado nessa pesquisa e são analisadas a partir da figuração: estabelecidos – outsiders de Elias e Scotson. Como resultado desse estudo, chegou-se a algumas assertivas, das quais foram destacadas três para o encerramento desse trabalho. A primeira delas diz respeito à necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional; a segunda versa sobre as condições de trabalho, pouco favoráveis, que o intérprete vem encontrando no ambiente escolar; e a terceira refere-se à maneira como a equipe bilíngue é inserida e vista no ambiente escolar, uma vez que tal fato interfere diretamente na maneira como o intérprete se relaciona com o ambiente escolar. O estudo indica a necessidade de se ampliar a discussão sobre as especificidades do trabalho de interpretação no espaço educacional</p>
<p>3 - <i>Título:</i> A constituição do intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro  <i>Autor:</i> Janete de Melo Nantes  <i>Palavras-chave:</i> Língua de sinais; Intérprete de Libras; Inclusão no Ensino Superior</p>	<p>As pesquisas sobre a inclusão do surdo e a atuação do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior são recentes e têm suscitado debates, polêmicas e tensões a respeito de um novo campo teórico denominado Estudos Surdos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos; e os objetivos específicos são: investigar como a cultura surda concebe, apreende, afirma ou nega a constituição do surdo e do intérprete de língua de sinais; identificar as significações na formação do intérprete de língua de sinais na mediação da</p>

	<p>comunicação; investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário. Os resultados indicaram a inadequação das práticas pedagógicas no Ensino Superior com formas ineficientes de comunicação e interação entre professor, acadêmico e intérprete, que limitam o acesso ao conhecimento por uma tradução/interpretação que não disponibiliza terminologia específica para esse nível de ensino. O presente trabalho constatou que a constituição do profissional intérprete no Ensino Superior está em vias de se estabelecer em virtude da ausência de formação adequada dele, de elaboração do código de ética profissional e por preocupação mais voltada a questões políticas do que com o cuidado para consigo e para com o outro. Espera que este estudo possa contribuir com reflexões sobre os discursos e saberes da educação dos surdos abrindo um campo para a visão crítica da proposta da educação inclusiva, cuja história tem sido tecida e contada na perspectiva dos ouvintes, sem considerar o olhar do surdo sobre sua própria educação.</p>
<p>4 - <i>Título:</i> Educação inclusiva e prática docente: “Tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?”  <i>Autor:</i> Márcia Cunha Silva Costa  <i>Palavras-chave:</i> Surdez; Prática docente</p>	<p>Este estudo tem por objetivo geral verificar quais práticas docentes são utilizadas para favorecer as interações linguísticas de alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental I, em Fortaleza, ou seja, compreender como esses professores(as) ultrapassam as barreiras que a falta de uma língua compartilhada pode trazer ao desenvolvimento do seu trabalho docente. Seus objetivos específicos são: verificar e descrever como se deu a inserção do aluno surdo em sala de aula; traçar o perfil do docente; caracterizar o discente, sua trajetória escolar e suas experiências linguísticas; identificar e descrever os espaços físicos e os materiais que possam auxiliar nas interações linguísticas do professor(a) com a criança surda.</p>
<p>5 - <i>Título:</i> Letramento de alunos surdos para a vida  <i>Autor:</i> Renata Antunes de Souza  <i>Palavras-chave:</i> Português como segunda língua; Trabalho com gêneros textuais</p>	<p>Investigar se o letramento, em Língua Portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, está condizente com o seu nível de escolarização é o objetivo desta pesquisa, que busca perceber como o trabalho com gêneros textuais e as estratégias de mediação adotadas pelo professor podem contribuir para o letramento desses alunos. A investigação foi realizada em uma escola inclusiva da rede pública de ensino do Distrito Federal que trabalha com alunos surdos das várias etapas de escolarização. Adotou-se como metodologia de pesquisa princípios da abordagem qualitativa colaborativa de cunho etnográfico, fazendo uso dos seguintes instrumentos: observação, questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A pouca habilidade dos alunos surdos com a língua majoritária do país, mesmo depois de muitos anos de estudo, foi o que despertou o interesse por essa pesquisa, já que é notório que a Língua Portuguesa em sua</p>

	<p>modalidade escrita é o maior canal de comunicação entre esses alunos e a grande parte da população que não utiliza a Libras, sendo também um dos grandes meios de possibilitar a inserção desses alunos na comunidade letrada que os cerca. Com este estudo, espero contribuir para uma maior compreensão das práticas de letramento em Língua Portuguesa para alunos surdos, mostrando que somente a aula de Língua Portuguesa como segunda língua e um professor intérprete não são suficientes para mudar o lugar do aluno surdo de aluno alfabetizado para cidadão letrado.</p>
<p align="center"><b>DISSERTAÇÕES</b>  <b>Buscas por “educação inclusiva”</b>  <b>Total: 14</b></p>	<p align="center"><b>RESUMO</b></p>
<p>1 - <i>Título:</i> Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos  <i>Autor:</i> Fabiane Vanessa Breitenchach  <i>Palavras-chave:</i> Institutos federais; Educação inclusiva</p>	<p>A partir da abordagem crítica, realizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008; FRANCO, 2005) dos documentos produzidos pelos três Institutos Federais do RS: os Planos de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógicos Institucionais e os Estatutos. Também foram consultados outros documentos e informações contidos nos websites dos Institutos. Na apreciação e na discussão dos dados, constatou-se que, embora exista uma política nacional que trate da educação inclusiva, não existe unificação nas ações dos Institutos Federais no sentido de propor a educação inclusiva de uma forma coesa e alinhada entre eles, pois os três institutos estudados propõem as suas iniciativas de forma diversa, embora todos estejam alocados em um mesmo estado da federação. A existência de uma Assessoria/Diretoria de Ações Inclusivas e o (não) lugar que ela ocupa nos documentos orientadores dos Institutos não trazem garantias da efetivação de práticas que assegurem a educação inclusiva.</p>
<p>2 - <i>Título:</i> Educação Inclusiva no Ensino Superior: Análise de Políticas Educacionais para a Pessoa com Deficiência na Universidade Federal do Maranhão.  <i>Autor:</i> Nilma Maria Cardoso Ferreira  <i>Palavras-chave:</i> Educação inclusiva; Políticas educacionais; Ensino Superior</p>	<p>A educação é uma importante política pública que deve ser estendida a todas as pessoas. Ressalta-se que a educação inclusiva contempla, entre outros segmentos sociais, a pessoa com deficiência, não se restringindo à formação básica, mas deve se estender ao nível superior. Para sua efetivação, é necessária a garantia de políticas educacionais inclusivas destinadas para esse fim. Objetivou-se analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA. Os resultados da pesquisa apontam para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), destacando-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). O REUNI, apesar de não se destinar especificamente para a inclusão da pessoa com deficiência, pode favorecer indiretamente esse processo inclusivo, em</p>

	<p>função do seu direcionamento para a expansão do número de vagas nas universidades federais. O Programa Incluir tem como principal objetivo estimular a criação de políticas para a pessoa com deficiência e recomenda a criação do Núcleo de Acessibilidade (NUACE) para viabilizar tais políticas. Na UFMA, as principais ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência são decorrentes do seu Núcleo de Acessibilidade.</p>
<p>3 - <i>Título:</i> Educação de Aluno Surdos e formação de professores: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública?  <i>Autor:</i> Wesley Soares Guedes de Moraes  <i>Palavras-chave:</i> Educação de Aluno Surdos</p>	<p>Foi realizado um estudo sobre a educação como possibilidade de emancipação do indivíduo, analisando a inclusão dos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ, locus deste estudo, vinculado à Coordenadoria Metropolitana II da Secretaria de Estado de Educação/SEEDUC-RJ. As questões investigadas foram: Quais estratégias pedagógicas adotadas pelos professores que atuam com alunos surdos incluídos? Quais as possibilidades da formação dos professores que atuam com alunos surdos na compreensão sobre a segregação na escola? O que os professores pensam sobre a educação inclusiva e suas possibilidades para o enfrentamento e possível superação da segregação na escola pública? Considerando a importância da educação no desenvolvimento dos alunos, como professores e gestores do Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ identificam as condições de seu trabalho pedagógico frente às necessidades educacionais dos alunos surdos? Quais as estratégias de gestão educacional adotadas pela diretora do Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ para enfrentar a manifestação do preconceito contra os alunos surdos incluídos? Os objetivos foram: Identificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar de alunos surdos no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ, considerando sua prática docente e atitudes frente à educação inclusiva; avaliar a formação dos professores atuantes com alunos surdos em suas salas de aula em relação ao atendimento educacional às suas necessidades educacionais; caracterizar a atuação da gestão em relação à inclusão de alunos surdos e sua mediação junto aos professores, orientadores pedagógicos e demais profissionais. Os resultados deste estudo revelaram que a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento da reflexão sobre a socialização do aluno surdo junto com colegas ouvintes na escola pública; o desenvolvimento da autonomia dos professores que atuam no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ; a capacidade de resistência à educação reduzida à adaptação e à dominação cultural na sociedade de classes na formação para a heteronomia. Tais aspectos, tendo como locus o Colégio Estadual Pandiá Calógeras/SG/RJ, possibilitaram caracterizar a inclusão de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva no ensino regular, desvelando as contradições sociais e revelando os avanços da educação inclusiva.</p>

<p>4 - <i>Título:</i> Educação e escola Inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia  <i>Autor:</i> Carine Lasso Porciuncula  <i>Palavras-chave:</i> Infância; Políticas públicas; Inclusão</p>	<p>Buscou-se perceber de que maneira e se, as escolas infantis que se utilizam do Projeto, realizam ou não a inclusão escolar. Para atingir tal meta, analisou-se a Política Educacional presente na Abordagem Educacional de Reggio Emilia com a legislação vigente no Brasil, os conceitos de inclusão, exclusão e pedagogia inclusiva, no Brasil, bem como com as ações realizadas na prática das instituições que se apropriaram do Projeto para tal atividade. Compreender, portanto, como os professores, alunos e comunidade se fizeram presentes nas escolas que têm como prioridade a organização dos espaços, buscando caracterizar possibilidades e limites da escola inclusiva, especificamente neste projeto, foi nossa maior meta nessa pesquisa. O estudo leva a concluir que a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, se caracteriza por uma documentação constante em que o ambiente participa do processo de construção de aprendizagens a partir das inúmeras possibilidades de “movimento” que este ambiente estruturado e planejado tem. Percebe-se, também, que estamos diante de um importante aliado à pedagogia inclusiva, não em forma de adaptações, mas trazendo para as escolas com educação infantil no Brasil, análises coerentes a abrangência que o estudo de Reggio Emilia tem diante da valorização das individualidades e das experiências, que possibilitarão um processo inclusivo, iniciado na educação infantil.</p>
<p>5 - <i>Título:</i> Condições de Formação continuada do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade  <i>Autor:</i> Andrea Duarte de Oliveira  <i>Palavras-chave:</i> Educação Especial; Formação Continuada; Política de Educação</p>	<p>Este estudo desenvolveu-se contemplando o objetivo específico: verificar se os profissionais participantes desses cursos acreditam que os conhecimentos oferecidos nesses mesmos cursos influenciam sua metodologia de trabalho na escola. O sujeito principal desta pesquisa é o profissional que atua no Ensino Fundamental e possui, sob sua responsabilidade profissional direta ou indireta, crianças com deficiência. O local da pesquisa foi a cidade de Corumbá-MS e o foco desse estudo foram os cursos de formação continuada subsidiados pelo Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Concluímos que os programas de formação continuada para profissionais da educação são um grande avanço para a sociedade, no entanto possuem a marca de uma sociedade dividida em classes, em que o profissional da educação é concebido como um sujeito que não possui autonomia de trabalho. Para este profissional resta escolher e aplicar procedimentos oferecidos por programas e projetos que, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas, tornando-o frustrado com a própria escolha profissional.</p>
<p>6 - <i>Título:</i> Política Educacional, trabalho docente e alunos da</p>	<p>O objetivo compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial</p>



<p>modalidade educação especial: um estudo no ano inicial do Ensino Fundamental</p> <p><i>Autor:</i> Dayana Valeria Folster Antonio Schreiber</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Política educacional; Trabalho docente; Educação Especial</p>	<p>matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Inicialmente, supunha-se que o foco das políticas de Educação Especial de "perspectiva inclusiva" estivesse centrado no trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais que atuam na classe comum, haja vista que esse contexto é priorizado por tais políticas para a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Nesses dois âmbitos, por exemplo, está prevista a atuação de um segundo profissional na classe comum, contratado para auxiliar os alunos com deficiência e TGD, contudo notou-se a inexistência de uma proposta de trabalho coletivo entre esse profissional e professor regente, o que indica a desarticulação entre o ensino regular e a modalidade de Educação Especial. Com o intuito de analisar os dados da observação foram estruturados quatro eixos: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo. A partir desses eixos concluiu-se que as políticas de Educação Especial de "perspectiva inclusiva" defendem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, porém desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, pois não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos da modalidade Educação Especial. Essa situação traz como consequência a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização desses sujeitos.</p>
<p>7 - <i>Título:</i> O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos</p> <p><i>Autor:</i> Dolores Cristina Sousa</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Curso de Pedagogia; UEMA</p>	<p>A formação de professores é indicada como um dos elementos essenciais na construção de um sistema educacional inclusivo. A partir desta constatação este estudo teve por objetivo investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus de São Luís, desenvolvido no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro. Os sujeitos envolvidos constituíram-se de nove professores, diretor do curso e sessenta e quatro alunos do curso de Pedagogia. Os resultados evidenciaram que no trabalho realizado pelos professores a inclusão escolar ainda não é um princípio que orienta o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina a maioria dos planos de ensino, não tem orientado o processo de formação do aluno na perspectiva inclusiva, demonstrando que esta aparece em seu Projeto Político Pedagógico apenas como cumprimento às prescrições oficiais. O estudo, também, demonstrou que os professores entrevistados reconhecem a importância de uma formação fundamentada em bases teóricas que ofereçam ao futuro professor um referencial mais voltado à análise e reconstrução de práticas voltadas a alunos com Necessidades</p>

	Educação Especial. Nesse sentido, constatou-se que falar sobre inclusão escolar é repensar o sentido que se está atribuindo à educação e que o desafio posto para o curso de Pedagogia da UEMA, então, é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana.
<p>8 - <i>Título:</i> O Paradigma da Inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: O Projeto formativo em debate  <i>Autor:</i> Yvonete Bazbuz da Silva Santos  <i>Palavras-chave:</i> Escola Inclusiva; Curso de Pedagogia; Legislação Educacional</p>	<p>A Formação do Pedagogo para atuar em uma escola inclusiva é um tema que envolve muito mais que uma análise do processo formativo desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior; Ela abrange, também, uma concepção política e social que orientam os princípios norteadores da política educacional. O objeto de estudo desta dissertação destaca “O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: O projeto formativo em debate”. A importância da pesquisa se dá na possibilidade de apresentar à academia e à sociedade como a legislação educacional tem sido compreendida e aplicada pelas Instituições de Ensino no sentido de desenvolver um perfil profissional inclusivo nos estudantes do Curso de Pedagogia, a fim de que estejam, ao final do curso, aptos para atuar em uma escola inclusiva. Esta pesquisa tem como referência inicial o projeto “Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará”, cuja intenção é elaborar indicadores da política educacional especial/inclusiva, promovida pelas Instituições de Ensino Superior – IES Públicas, coordenada pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, INCLUDERE.</p>
<p>9 - <i>Título:</i> Psicologia, Educação Inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da defectologia para a formação do professor na contemporaneidade  <i>Autor:</i> Francisca Amelia Ferreira  <i>Palavras-chave:</i> Teoria Histórico-Cultural; Formação de Professores; Educação</p>	<p>O resultado de pesquisa bibliográfica e objetiva discutir a contribuição da Psicologia da Educação para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, com aporte nos estudos de defectologia de Lev Semenovitch Vigotski. É composto por três capítulos, nos quais são abordados os temas Educação, Pedagogia, Psicologia, Teoria Histórico-cultural de Vigotski (na qual se inserem os estudos de Defectologia). Há um emaranhado de relações entre estes temas que perpassam diferentes tempos e contextos da realidade brasileira. A inclusão educacional da pessoa com deficiência, mesmo com todas as mudanças no contexto político e social, notadamente a partir da década de 1990, ainda se apresenta como um desafio à sociedade “de direitos iguais”. Os postulados de Vigotski desenvolvidos nos seus estudos de Defectologia são regidos a partir de um ponto fundamental: a defesa da inserção social destas crianças como fator crucial para o seu desenvolvimento. Vigotski nos trouxe, ainda na década de 1920, estudos e postulados baseados na tese de que o desenvolvimento de uma criança está alicerçado nas oportunidades de experiência que o</p>

	<p>meio social possibilita. O papel do professor adquire uma importância fundamental: na medida em que o deficiente aprende da mesma forma que uma pessoa normal e o que muda é a penas a via pela qual aquele se desenvolve, cabe ao professor a importante tarefa de estar atento à via e, principalmente, qual a melhor forma de atingi-la. Concluímos, portanto, que a teoria de Vygotsky pode oferecer subsídios na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno – um sujeito cultural e historicamente construído e, portanto, que não deve ser dividido “em partes” – e, também, na articulação destes processos e as particularidades que envolvem a educação de pessoas com deficiência.</p>
<p>10 - <i>Título:</i> Inclusão de Estudantes com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior da cidade do Natal/RN: Análise das Condições Oferecidas no Processo Seletivo Vestibular <i>Autor:</i> Andreza Souza Santos <i>Palavras-chave:</i> Vestibular; Ensino Superior; Pessoas com deficiência</p>	<p>O número de pessoas com deficiência que tem ingressado no Ensino Superior, no Brasil, aumentou significativamente no início do século XXI. Essa mudança resulta das discussões em torno da implantação da política de educação inclusiva no contexto internacional, inclusive em nosso país, refletindo no campo da pesquisa. A temática começa a se destacar impulsionada pelo aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). No entanto, a quantidade de estudos ainda é escassa, principalmente no que se refere ao atendimento oferecido pelos candidatos com deficiência no vestibular das IES. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar em que medida as IES da cidade do Natal-RN estão seguindo as recomendações contidas na legislação brasileira, especificamente a do Aviso Circular nº. 277/96-MEC/GM, no que tange às condições oferecidas aos estudantes com deficiência para o processo seletivo vestibular. Dos dezoito editais analisados, somente dois apresentavam informações claras aos candidatos sobre os serviços e recursos oferecidos pela IES a quem solicita atendimento especial para realização das provas. Dos quatro gestores que participaram da entrevista semiestruturada, contactou-se que todos revelaram preocupação em oferecer um processo seletivo igualitário, mas parte deles não demonstrou possuir muito conhecimento acerca da legislação específica. Conclui-se, que há necessidade de os gestores das instituições investigadas cumprirem com a legislação em vigor assegurando aos candidatos com deficiência o direito de concorrer no processo seletivo vestibular, em igualdade de oportunidades, em todas as etapas, desde a inscrição até a correção final das provas. Espera-se, com esta investigação, também contribuir para o avanço das discussões e novos estudos em torno do acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior.</p>
<p>11 - <i>Título:</i> Políticas Públicas e os Sentidos e Significados Atribuídos</p>	<p>Estudo sobre as políticas públicas que incluem no ambiente educacional o surdo, a Libras e o intérprete de língua de sinais</p>

<p>pelos Educandos Surdos ao Intérprete de Língua de Sinais Brasileira <i>Autor:</i> Silvana Elisa de Morais <i>Palavras-chave:</i> Políticas Públicas; Sentidos e significados; Surdos</p>	<p>brasileira, bem como os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Libras, tendo como base o nível superior de ensino. O objetivo foi analisar os sentidos e significados do intérprete numa perspectiva histórico cultural, a partir das relações de saber e poder existentes com a inserção do ILS na inclusão escolar de surdos; tomando como ponto de partida as políticas públicas para a inclusão. Para tanto, fez-se um resgate da história dos surdos, desvelando realidades e folclores existentes na sua educação e na inserção social e acadêmica do intérprete como profissional. Compreende-se a partir da pesquisa que o significado do surdo evoluiu, causando uma ascensão histórica, educacional e social, no entanto o mesmo não aconteceu (com a mesma intensidade) com intérprete de Libras, que lentamente ganha os espaços educacionais. Muitos ainda trazem consigo o comportamento assistencialista e filantrópico produzido historicamente, ou ainda, são compreendidos de modo reificado, ou seja; apenas como um instrumento de acessibilidade, um recurso (e enquanto recurso entendem-no, neutro), tentando tornar imperceptível seu hibridismo com o professor, com o aluno, com suas próprias vontades, ele (o ILS) não se anula, e tirar dele a vontade é coisificá-lo. Os resultados obtidos demonstram que os surdos desejam para si uma educação verdadeiramente bilíngue, mas observam e aprovam o iniciar de respostas às suas lutas políticas e sociais, quando instituições de Ensino Superior contratam intérpretes de Língua de Sinais brasileira para acompanhá-los no percurso acadêmico, ainda que desconheçam origem, formação e fluência linguística. A maior parte dos surdos cita que, ao compreenderem o intérprete como recurso humano de acessibilidade, não o fazem de modo reificado, pois também entendem que em cada profissional que interpreta há “uma pessoa”, com seu profissionalismo, mas também particularidades. Os surdos em sua maioria falam do desejo de uma educação que atenda a suas necessidades (com experiências visuais) de aprendizagem e citam como uma ideologia, a falta de autonomia surda e a dependência do surdo em relação à pessoa do intérprete, sendo esse (ILS) necessário, parte importante e integrante da comunidade surda, mas não o único meio de comunicação dos (e com os) surdos. As discussões sobre o tema não se encerram, mas se abrem para o debate, necessitando ser intensificadas e revistas no encontro com novos sentidos e significados, os resultados não são inertes, passivos e fechados em si e sim uma iniciativa, para que a inclusão do surdo e a utilização do IE não seja tomadas como “uma coisa qualquer”, mas, como uma maneira de compreender a realidade, um contraponto entre o existente e as condições realmente necessárias para uma educação inclusiva de fato e de direito e a superação dos folclores firmados na relação entre os sujeitos (intérpretes e surdos).</p>
---	---

<p>12 - <i>Título:</i> Educação Inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?  <i>Autor:</i> Marcia Cunha Costa  <i>Palavras-chave:</i> Surdez; Prática docente</p>	<p>O estudo tem por objetivo geral verificar quais práticas docentes são utilizadas para favorecer as interações linguísticas de alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental I, em Fortaleza, ou seja, compreender como esses professores(as) ultrapassam as barreiras que a falta de uma língua compartilhada pode trazer ao desenvolvimento do seu trabalho docente. Seus objetivos específicos são: verificar e descrever como se deu a inserção do aluno surdo em sala de aula; traçar o perfil do docente; caracterizar o discente, sua trajetória escolar e suas experiências linguísticas; identificar e descrever os espaços físicos e os materiais que possam auxiliar nas interações linguísticas do professor(a) com a criança surda. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevistas semiestruturadas, filmagens e fotografias, tendo como objetivo principal o registro de todos os fatos e movimentos que ocorrem em uma sala de aula. Os resultados do estudo apontam para a identificação de fatores que dificultam as interações na sala de aula, tais como o desconhecimento do professor acerca da condição de surdez do aluno, o que pode interferir na adoção de práticas pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento linguístico deste aluno.</p>
<p>13 - <i>Título:</i> Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora  <i>Autor:</i> Josiane Junia Facundo  <i>Palavras-chave:</i> Libras; Inclusão; Bilinguismo; Formação de professores</p>	<p>As políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) divulgadas a partir dos anos 1990 em nosso país têm ampliado o número de matrícula desses alunos no ensino regular. No entanto, na mesma proporção, os professores têm reclamado seu sentimento de despreparo para atendê-los. Tendo em vista essa situação, constata-se a necessidade de providências por parte das instâncias formadoras para favorecer a preparação desses profissionais. Em se tratando do processo de inclusão educacional de alunos surdos, o reconhecimento da Língua de Sinais e sua regulamentação por meio do Decreto nº. 5.626/05 foram fundamentais, principalmente, pelo fato de preverem a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores. Considerando que esta determinação é recente e contempla primeiramente os cursos de Pedagogia, os objetivos da presente pesquisa foram: caracterizar a implementação da disciplina de Libras no referido curso na Universidade Estadual de Londrina e seus efeitos junto aos graduandos, bem como analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina em questão. Os resultados obtidos por meio da análise do programa da disciplina de Libras evidenciaram que: os conteúdos e os objetivos focalizaram os aspectos linguísticos da Libras e o desenvolvimento de atividades práticas pertinentes a referida língua; e estudos relacionados à surdez na perspectiva cultural. Os resultados da entrevista com a professora de Libras indicaram sua percepção sobre o principal objetivo da disciplina de Libras como o de sensibilizar os</p>

	<p>graduandos para o trabalho com alunos surdos por meio do conhecimento da cultura surda e da língua de sinais. Depreende-se deste estudo a necessidade de se aprimorar as contribuições que a disciplina de Libras pode oferecer à preparação dos graduandos para a inclusão escolar dos alunos surdos.</p>
<p>14 - <i>Título:</i> O Letramento de alunos surdos para a vida  <i>Autor:</i> Renata Antunes de Souza  <i>Palavras-chave:</i> Português como segunda língua; Trabalho com gêneros textuais</p>	<p>Em Língua Portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, está condizente com o seu nível de escolarização é o objetivo desta pesquisa, que busca perceber como o trabalho com gêneros textuais e as estratégias de mediação adotadas pelo professor podem contribuir para o letramento desses alunos. A investigação foi realizada em uma escola inclusiva da rede pública de ensino do Distrito Federal que trabalha com alunos surdos das várias etapas de escolarização. A pouca habilidade dos alunos surdos com a língua majoritária do país, mesmo depois de muitos anos de estudo, foi o que despertou o interesse por essa pesquisa, já que é notório que a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita é o maior canal de comunicação entre esses alunos e a grande parte da população que não utiliza a Libras, sendo também um dos grandes meios de possibilitar a inserção desses alunos na comunidade letrada que os cerca. A pesquisa de campo possibilitou a percepção de diversas questões: o quanto a afetividade entre professor e aluno é importante para o processo educacional, a necessidade de incentivar a produção escrita e o retorno do professor quanto à essa produção, a contribuição do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos surdos, a importância de definir qual aluno realmente precisa estudar Português como segunda língua, entre outras. Com este estudo, espero contribuir para uma maior compreensão das práticas de letramento em Língua Portuguesa para alunos surdos, mostrando que somente a aula de Língua Portuguesa como segunda língua e um professor intérprete não são suficientes para mudar o lugar do aluno surdo de aluno alfabetizado para cidadão letrado.</p>
<p style="text-align: center;"><b>TESES</b>  <b>Buscas por “educação Inclusiva”</b>  <b>Total: 5</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p>
<p>1 - <i>Título:</i> Dispositivos Normalizadores da Educação Inclusiva: Os Enunciados dos Conselhos de Educação  <i>Autor:</i> Mariuza Aparecida Camillo Guimarães  <i>Palavras-chave:</i> Discursos Educação Inclusiva;</p>	<p>A lida a partir dos dispositivos normalizadores contidos nos enunciados dos Conselhos de Estaduais de Educação, enquanto espaços regulatórios produtores de discursos das mais diferentes ordens da educação básica, e que tentam regulamentar pela normalização o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, via o paradoxo da inclusão, omitindo as práticas culturais presentes na sociedade regrada por mecanismos de</p>

<p>Normalização; Conselho de Educação</p>	<p>exclusão, de alijamento de direitos a educação. Tem-se como objetivo analisar os enunciados contidos nestes discursos por intermédio dos documentos oficiais dos sistemas de ensino, com especial destaque as normas da educação especial, elaboradas e aprovadas no período de 2001 a 2010, pelos conselhos de educação, no âmbito dos Estados da Federação brasileira, tendo como balizadores a Resolução CNE CEB nº. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE CEB nº. 17/2001) e o Documento que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando a explicitar as verdades constituídas pelo poder político sobre a educação especial / educação inclusiva como uma das estratégias vigentes para a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. As omissões de elementos nos enunciados demonstram que as normas regulatórias vigentes impedem o entendimento dos reais propósitos do poder político, não constituindo regra para a prática social esperada pelo que é indicado ou proposto. Com isso, as reais intencionalidades da regularização da inclusão escolar, embora constituída a partir de um dispositivo, por conta de que as estruturas, aonde as relações de saber e poder convergem, demonstram outros enunciados, nos quais reforçam as relações de assujeitamento, transformando em mais um dispositivo do poder político vigente, de exclusão.</p>
<p>2 - Título: Direito à Educação: A Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino  <i>Autor:</i> Sinara Pollom Zardo  <i>Palavras-chave:</i> Inclusão Escolar; Estudantes com deficiência; Ensino Médio</p>	<p>A presente tese situa-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e tem como temas centrais a organização dos sistemas de ensino e as políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência no Ensino Médio. Trata-se de um estudo que apresenta como eixo de análise os direitos humanos, especialmente, o direito humano à educação para as pessoas com deficiência. Apoiada no movimento de educação inclusiva, a educação especial, a partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, reivindicando o direito à educação para as pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular e definindo sua função no sistema de ensino como modalidade complementar ou suplementar à escolarização. Os resultados da pesquisa evidenciam a importância do conhecimento da trajetória biográfico-profissional dos gestores para compreender as ações e as estratégias organizacionais implementadas no âmbito dos sistemas de ensino. Pode-se constatar que diferentes concepções orientam a organização da educação inclusiva no país, dividindo a atuação das unidades federativas nos princípios do direito e do dever à educação e, em consequência, tais concepções apóiam a inclusão de determinadas deficiências, em detrimento de outras, na última etapa da educação básica.</p>

<p>3 - <i>Título:</i> A Formação Inicial de professores para a Inclusão escolar de alunos com Deficiência em Moçambique  <i>Autor:</i> Luis Alfredo Chambal  <i>Palavras-chave:</i> Formação do professor; Deficiência; Necessidade educacional.</p>	<p>A pesquisa versa sobre a problemática das políticas educacionais de formação docente, as instituições formadoras de professores, suas propostas curriculares e disciplinas específicas oferecidas, tendo em vista o atendimento ao alunado que apresenta algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais. A principal questão da pesquisa foi investigar o grau de recontextualização das propostas curriculares destinadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular em instituições de formação docente em Moçambique, em relação às políticas nacionais e destas para as recomendações dos organismos internacionais. Teve como objetivo geral analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano. Os principais achados mostram que a centralidade da proposição curricular dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) não garantiu homogeneidade de ação, nem incorporação dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva, refletido por sua redução a um subtópico de disciplina geral. No que se refere à formação universitária, verificou-se também o mesmo processo de redução. Entretanto, pôde-se constatar que, ao lado de uma perspectiva reducionista e tradicional, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais ou deficiências, surgiram algumas iniciativas, ainda incipientes, de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva.</p>
<p>4 - <i>Título:</i> Escola Inclusiva: Uma leitura possível a partir das elaborações Lacanianas dos quatro discursos  <i>Autor:</i> Aline Reck Padilha Abrantes  <i>Palavras-chave:</i> Educação; Inclusão; Discurso; Psicanálise; Sujeito</p>	<p>A inclusão, eixo deste percurso que se iniciou em 2004, teve seus efeitos iniciais com o estudo de caso da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Centro Integrado de Desenvolvimento – CID, dissertação defendida em 2007. No entanto, as inquietações com os resultados obtidos originaram a fundamental questão deste trabalho: O que sustenta o trabalho da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento - CID com a inclusão? A incursão nesta jornada teórica se iniciou com a apresentação da escola e seu funcionamento, para em seguida, diferenciar esse funcionamento do grupo teorizado por Freud, e aproximar da “escola” proposta por Lacan. A partir desta orientação direcionamos nosso foco para a estrutura discursiva da escola aonde recorreremos às formulações teóricas de Lacan sobre o inconsciente e a linguagem. Para tanto, retomamos a teoria freudiana sobre o mito Totem e Tabu e o complexo de Édipo. Em seguida, tentamos acompanhar o percurso de Lacan sobre o Nome-do-Pai para obtermos suporte teórico e articularmos estes conceitos já trabalhados, ao discurso da escola que apresenta como significante a “inclusão” e revela sua posição</p>



	<p>política em contraponto ao discurso social dominante. Por fim, retomamos os dados obtidos, mais especificamente as falas dos profissionais desta escola e, sustentados na teoria de Lacan sobre os discursos, averiguamos e formalizamos a hipótese inicial de que o trabalho desta escola com a inclusão se sustenta nos giros discursivos.</p>
<p>5 - <i>Título:</i> A Inclusão de alunos com Deficiência na UEPB: Uma avaliação do programa de tutoria especial  <i>Autor:</i> Maria Noalda Ramalho  <i>Palavras-chave:</i> Alunos com Deficiência; Inclusão; Ensino Superior</p>	<p>O estudo tem por objetivo avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência e bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência no Ensino Superior. A pesquisa realizada, nessa Instituição de Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia, História, Filosofia, Comunicação Social, Serviço Social, Direito e Física, contou como sujeitos: alunos com deficiência, seus respectivos tutores especiais, professores e a coordenadora do referido Programa. Já, as sessões de observação do comportamento dos participantes foram conduzidas por meio de vinte sessões distribuídas em sala de aula e em atendimentos pedagógicos individualizados do Programa. Por fim, diante dos achados da investigação, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB é um tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior, com características e adaptações peculiares, ocorrendo de maneira diferenciada do AEE criado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) para a educação básica. Assim sendo, esta experiência da UEPB, sendo pioneira dentre as universidades brasileiras, poderá servir como uma proposta a ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o Ensino Superior.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses Capes

Discutimos, a seguir, o processo vivido pela pesquisadora e os efeitos da surdez na vida, na escola, na profissão.

## 1 MINHA HISTÓRIA, MEU OLHAR

Meu nome é Rosely Lucas de Oliveira, mineira, nascida em Uberaba, interior de Minas Gerais. A cidade fica a seis horas de Belo Horizonte, onde morei por treze anos. Há um ano me mudei para a cidade de São João Del Rey, no interior de Minas. Nasci em 22 de março de 1983. Nasci surda. Na minha família a surdez é hereditária. Os meus pais também são surdos e todos nós nos comunicamos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tenho mais duas irmãs ouvintes. Elas se comunicam também por meio da sua primeira língua – a língua de sinais – e até hoje elas utilizam essa língua. Nós três tivemos uma boa infância, muito unidas.

Na maioria dos casos, as crianças surdas são consideradas uma dádiva para famílias surdas e uma lástima para famílias ouvintes. A criança aprende língua de sinais na relação com os pais e familiares (VYGOTSKY, 1984), sem necessitar de um ensino sistematizado. Não é preciso muito, basta possibilitar a interação com outros que ela aprende a língua materna de uma forma natural, sem ter consciência do está aprendendo a respeito da língua. A partir do que a criança aprende em Libras, vivencia em seu meio, ele levanta hipóteses, cria e tira conclusões a respeito da língua.

O pensamento de Vygotsky (1979) é nomeado como sociointeracionista. Há uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que vive. O indivíduo vai sendo formado a partir desta. No caso dos surdos, acontece a mesma coisa. O sujeito surdo se forma a partir das interações linguísticas que o rodeiam.

No meu caso, convivia com meus pais e já tinha aprendido a língua de sinais como minha língua materna. Desde bebê meus pais utilizavam comigo a comunicação em Língua de Sinais e também se comunicavam com as minhas irmãs nessa língua. Não havia dificuldade de comunicação dentro de casa.

Morei no bairro São Benedito, em Uberaba, desde quando nasci até mudar para BH. O bairro é muito bom e tranquilo. Era tudo perto do centro: supermercado, farmácia, mercearia, rodoviária e outros. Toda a família do meu pai vive no bairro até hoje. Todos meus vizinhos me conheciam e sabiam que eu era muito levada e fazia pirraça.

Participo da comunidade surda desde quando nasci, porque meus pais sempre participaram das ações da Associação dos Surdos de Uberaba. São fundadores da entidade e lideranças na comunidade surda local. Meu pai já foi presidente dessa Associação.

Quando cresci, vi a minha irmã mais velha ir para escola e fazia pirraça querendo ir também com ela. Eu ainda não estava na idade escolar. Na época não havia lei sobre a educação infantil pública e meus pais tinham dificuldade para pagar uma escola particular. Já minha irmã mais velha estava na idade certa de frequentar a escola pública. Depois, meus pais resolveram me matricular na Escola Chapeuzinho Vermelho, que hoje não existe mais. Não me lembro do nome da professora. Sendo surda, não conseguia me comunicar com ela e com os colegas. Eu só imitava o que os colegas faziam. Na época, a escola ainda não era preparada para a inclusão e também não ensinavam em Libras<sup>2</sup>. Na concepção de Vygotsky, a imitação é diferente de imitação diferida. Na *imitação* a criança repete comportamentos, mas precisa do modelo (para “copiar”). Na *imitação diferida* a criança assimila o conhecimento e já não precisa do “modelo” para copiar (é autônoma). No meu caso, a escola não estava preparada para a comunicação em língua de sinais, por isso eu não me comunicava. Além disso, outros autores como Piaget e Vygotsky utilizam o conceito de imitação. Moura e Ribas (2002, p. 208) explicam esse conceito.

Para Piaget (*apud* MOURA; RIBAS, 2002), a imitação, em contraste com a brincadeira (jogo), assimilação quase pura, envolve o predomínio da acomodação. São processos complementares, que, como se sabe, estão envolvidos na construção do conhecimento por equilíbrio majorante, na relação dinâmica e dialética entre os dois invariantes funcionais de adaptação e organização.

Vygotsky (1984 *apud* MOURA; RIBAS, 2002) também atribui importância à imitação, mas por outras razões. Diferentemente de Piaget, para quem a aprendizagem, em seu sentido restrito, não é fator constitutivo do desenvolvimento, Vygotsky apresenta a hipótese de que uma intensa e dinâmica relação de influência recíproca entre esses dois processos. A aprendizagem precede temporalmente o desenvolvimento, que consiste na interiorização progressiva de instrumentos mediadores e se inicia sempre no exterior, na Zona de Desenvolvimento Proximal.

No meu caso, a imitação não era apenas lúdica como Piaget explicita, mas responsável pelo desenvolvimento da aquisição linguagem, de acordo com Vygotsky, para quem a aprendizagem também utiliza o visual.

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais.

Passou mais um ano e minha mãe me matriculou na escola SESI junto com a minha irmã mais nova, pois meu pai trabalhava numa empresa parceira do SESI. Lembro-me que a professora, chamada Cristina, sabia se comunicar muito pouco em Libras. Eu era muito calada na infância. Era tímida e não tinha coragem de comunicar com os colegas, pois às vezes eles zombavam de mim porque eu falava errado. Por outro lado, nós brincávamos muito. Era uma oportunidade de brincar com os colegas. Eu só sabia correr, brincar de pega-pega, pique esconde e bonequinha, mas não conseguia me comunicar. Hoje penso que a brincadeira fazia essa função.

Quando eu completei quatro anos, minha família queria que eu treinasse a fala. Minha mãe me levava duas vezes por semana na fonoaudióloga. Era um centro da prefeitura, perto da minha casa, gratuito. Mas a minha mãe não gostou da profissional, porque ela me proibiu de utilizar Libras. Na época, o método de oralização era muito empregado e não permitia a Libras. Strobel (2007) afirma que isso é fruto da proibição da língua de sinais no mundo, no ano de 1880, no Congresso de Milão<sup>3</sup>. Argumentava-se que o surdo, com os sinais, ficava “preguiçoso para falar”. As definições do congresso se espalharam pelo mundo, que passou a utilizar o método oral. Por isso, quando eu frequentava a fonoaudióloga ela não me deixava utilizar a minha língua de sinais.

Lembro-me de quando ela me ensinava a falar as letras A, E, I, O, U. Ao mesmo tempo, eu as sinalizava também em Libras e a fonoaudióloga afastava a minha mão. Conte para minha mãe que ela me proibia de usar a Libras. Minha mãe ficou brava, conversou com a fono e logo depois não me deixou retornar. De acordo com Skliar (2001, p. 124),

Vygotsky criticava com veemência os métodos de ensino da língua oral para surdos, opinando que o ensino da linguagem ao surdo está construído em contradição com a sua natureza, mas também duvidava que a língua de sinais fosse uma verdadeira linguagem a serviço da formação social dos surdos e como um instrumento para a mediação dos processos psicológico superiores.

Depois de um tempo, mamãe queria me deixar em uma escola de surdos, mas a família não aceitava porque a escola tinha um ensino muito fraco e as crianças apresentavam comportamentos “indesejados”. Assim, resolveram me matricular na escola

---

<sup>3</sup> Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos. A língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos para falar, preferindo a usar a língua de sinais (STROBEL, 2007, p. 28).

regular: “Escola Estadual de Minas Gerais”, onde cursei da 1ª à 4ª série e depois o Ensino Médio. Na época, a escola de surdos era considerada escola especial. É um tipo de escola que olha mais para a deficiência, e não para a Língua de Sinais, cultura e pedagogia surda<sup>4</sup>. Gladis Perlin (2008, p. 12), define a escola especial como “uma educação mais voltada para as práticas normalizadoras que constituem e sustentam a readaptação, a cura e medicalização”. Na mesma época havia a opção da escola regular, que funcionava a partir da filosofia educacional conhecida como “integração”. A perspectiva da integração na escola é olhar mais a interação dos surdos com os outros colegas, sem se preocupar com a alfabetização ou letramento. Segundo Botelho (2003, p. 65),

as políticas denominadas inclusivas, bem como os programas que advogam a integração dos surdos no ensino regular, privilegiam sua interação com ouvintes, dada mínima ou nenhuma ênfase à construção do letramento. São contexto onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na Escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo.

Lembro-me apenas das professoras Virgínia e Lívia. Dos outros não me lembro. Mas a “Tia<sup>5</sup>” Lívia me chamou atenção, porque ela me incentivava a aprender e também aprendeu Libras. Ela foi professora das minhas irmãs também. Regiane, minha irmã mais velha a ensinava a utilizar datilologia em Libras. Da 1ª série até a 4ª série, eu só sabia copiar. Não compreendia o que significava as palavras. A professora sempre usava o ditado e todas as vezes eu tirava zero. Eu ficava muito ansiosa, porque via todos os colegas conseguindo escrever quando a professora ditava, mas eu continuava calada e não sabia me defender.

Quando eu estava na 2ª série, eu lembro muito bem quando a professora perguntou quem queria ler o texto. Muita gente levantou a mão. Como eu não sabia o que a professora estava falando, eu imitei os colegas e levantei a mão também. A professora me escolheu para ler o texto, só que eu não compreendia nada do texto, só sabia ler. Depois da leitura, a

---

<sup>4</sup> A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira.

<sup>5</sup> O autor Paulo Freire (1997) questiona o uso do nome “Tia” para designar professores. Para ele, Tia não é profissão. Quando se chama o professor de tia, o reconhecimento é de que é alguém da família, uma posição de afeto apenas, sem obrigações. Freire (1997, p. 10) dá o seguinte exemplo: “Já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado?”.

professora me elogiou só porque a minha leitura oral estava boa. Eu falava oralmente direitinho, mas realmente não compreendia o texto, não me lembro de qual o tema e nem o contexto. A professora chamou todas as professoras, a coordenadora e até a diretora para mostrar que eu conseguia falar e ler. Isso confirma como o oralismo era importante para a época.

Orgulho-me da Escola Estadual de Minas Gerais, pois me envolvia muito lá, mas eu não sabia defender a Libras, a importância da linguagem e da minha família. Só imitava a minha irmã mais velha que sempre estudava. Naquela época, a escola não possuía conhecimentos sobre o ensino e a metodologia do Português como segunda língua para surdos. A influência histórica levava a escola a se preocupar apenas com o ensino a partir do método oral, sem valorizar a primeira língua dos surdos. Por isso há um histórico de fracasso na aprendizagem e alfabetização das crianças surdas, que não aprenderam o Português como segunda língua (QUADROS, 1997; BOTELHO, 2003).

Na 3ª série, a “Tia” Lívia, me incentivava muito, mas quando havia ditado, ela tampava a boca, e eu não conseguia escrever. Com o tempo, ela percebeu e decidiu fazer diferente. Usava leitura labial bem devagar e me dava muita atenção, estimulando os colegas a me acompanharem. Tenho lembrança de que o ensino era tradicional. Quando escrevia uma palavra errada, era preciso repetir a palavra 20 vezes. Também era utilizado o método Tradicional de alfabetização<sup>6</sup>.

Chegou a 4ª série e passou a ser mais difícil. A professora de Português me cobrava a escrita da redação, o que eu odiava e até chorava para fazer. Uma vez, a professora pediu para fazer uma redação em casa e eu não quis fazer. Quando cheguei à escola, ela me cobrou a entrega da redação, mas eu continuava não querendo fazer. Como castigo, a professora não me deixou sair para o recreio. Chorei muito e até rasguei o caderno. Fui até a coordenadora contar o que estava acontecendo e que sentia muita dificuldade na redação, pois a professora não sabia Libras e não possuía nenhuma concepção de inclusão. Como eu iria aprender a fazer redação? Não queria fazer mesmo, mas a professora continuava me cobrando. Quando cheguei em casa, pedi para minha irmã fazer para mim, mas ela não me ajudou e eu chorava, chorava até o desespero, até que minha irmã mais velha sentou junto

---

<sup>6</sup> Métodos sintéticos: que partem de elementos menores que a palavra (FERREIRA, 1999).

comigo e me explicou como fazer a redação. Eu fiz e depois ela corrigiu o que eu tinha feito de errado.

Depois fui para a Escola Municipal Frei Eugênio, da 5ª série a 8ª série, e fui reprovada na 5ª série, pois estudava em período integral no semi-internato, mas aprendi a cozinhar, costurar, aeróbica e arte. Lembro-me primeiramente que ensinavam a cozinhar, como fazer bolo de cenoura e também a enrolar carne de bife. Nas aulas de arte aprendi a pintar garrafa e a decorar com massa de florzinha. Na aeróbica dançava muito. Havia prática esportiva e eu adorava jogar basquete e vôlei. E por isso fui reprovada. Eu não conseguia estudar e concentrar nos trabalhos e nem estudar para a prova. Repeti a 5ª série, desta vez no período matutino. A professora estimulava muito o aprendizado de Matemática, matéria em que eu tirava notas boas. Mas em Português eu sempre tirava nota vermelha e ficava em recuperação. Sempre foi assim. Em geral, em todas as matérias eu tirava boas notas. Na 6ª série, me lembro da professora de Ciências. Eu estava na adolescência. Uma colega queria me ajudar a fazer a prova. Quando a professora distribuiu as folhas, eu escrevi primeiro o meu nome na avaliação e troquei a folha com a colega que sentava na frente. Eu nem percebi quando a professora passou do meu lado e viu que a prova não era a minha e deu zero para mim e minha colega. Fiquei muito brava com a colega e com a professora. Passei tanta vergonha que nunca mais tive coragem de colar em uma prova.

Tenho lembrança da professora de Geografia da 8ª série, chamada Eda. Ela era muito carinhosa, atenciosa e me incentivava. Aprendi muito sobre Geografia, os mapas da cidade, sempre coloridos. Na feira de conhecimentos, escolhemos o Japão como tema. Reunimos com a outra turma que era da minha irmã mais nova, pesquisei e apresentei muito bem.

Já no 2º grau voltei para a Escola Estadual de Minas Gerais. Quando cheguei no 2º grau, percebi que continuava a mesma coisa de antes. Não havia comunicação em Libras e continuavam despreparados para receber alunos surdos. Esforcei-me nos estudos e consegui ser aprovada em todas as matérias, com exceção do Português, no qual eu sempre ficava em recuperação. Nas matérias de Química, Matemática e Física eu tirava boas notas, porque havia mais cálculo e mais imagens, o que tornavam essas disciplinas mais fáceis. Já em História, Geografia e Português, sentia mais dificuldade. As professoras passavam muitos

livros que eu não conseguia ler e entender. Apenas decorava quando havia prova, já que as perguntas das provas eram quase iguais às perguntas das atividades. Gostava muito de Biologia, porque eram utilizados muitos recursos visuais. Lembro-me que apresentei como nasce uma flor, e como elas se alimentavam.

No vestibular seriado que fiz na Universidade Federal de Uberlândia – em cada ano do Ensino Médio era realizada uma etapa da prova – escolhi a área de biológicas. Era mais fácil de visualizar as perguntas. A segunda opção era Educação Física, porque eu gostava muito da prática de esportes.

Quando cheguei ao segundo colegial, minha irmã passou no vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais e tive que ficar longe dela. Eu estava acostumada a estudar com ela e quando ela foi embora eu não conseguia estudar sozinha e ficava deprimida. Nessa época eu era noiva, mas minha irmã Regiane me incentivava a estudar em uma universidade federal. Nas universidades federais ainda não aceitavam intérpretes de Libras e isso me incomodava. Na época a Libras ainda não possuía reconhecimento legal e nem social. O valor da Língua de Sinais era praticamente inexistente.

Foi na mesma época da Lei de Libras<sup>7</sup> que comecei a dar aula de Libras na Associação dos Surdos de Uberaba. Eu tinha 16 anos, mas não sabia como fazer planejamento de ensino e metodologia. Minha irmã já morando em BH me indicou para fazer um curso de formação de instrutor de Libras. O primeiro lugar em que fiz o curso foi na FESEM (Federação dos Surdos de Minas Gerais). Continuei a ensinar Libras para ouvintes em Uberaba, trabalhando até os 18 anos. Em seguida, fui morar em Belo Horizonte.

Assim que terminei o 2º grau, prestei vestibular na UFMG e na UFU. Queria prestar vestibular na USP, mas não tive coragem de morar longe da família. Então decidi morar em Belo Horizonte. Meu primeiro emprego com carteira assinada foi na Feneis (Federação Entidade Nacional Integração dos Surdos). Eu tinha 19 anos, era digitadora, mas não tinha vocação para tal. Também não sabia ainda qual seria minha escolha para prestar vestibular.

Particpei do curso pré-vestibular que tinha intérprete de Língua de Sinais. Era a primeira vez que estudava com uma turma de surdos, pois estava acostumada a conviver com turmas de ouvintes. Fiquei emocionada na comunidade surda. Apreendi muita coisa da

---

<sup>7</sup> Lei da Libras, n.º. 10.436/02.



matéria do vestibular. Também participei do curso pré-vestibular no pré-UFMG, na época em que eu queria prestar vestibular em Ciências Biológicas. Tentei vestibular três vezes e não consegui ser aprovada, pois as provas não eram adaptadas para surdos, com a presença de intérpretes de Língua de Sinais e correção diferenciada.

Decidi ir até a OE (Orientação Educacional) da PUC, onde havia um aluno surdo no curso de Psicologia fazendo estágio. Ele me orientou dizendo que as minhas habilidades não eram para a área de Ciências Biológicas e me deu a dica de prestar vestibular para Educação Física. Como na época não tinha o curso na PUC, tentei novamente na UFMG. Outra dica que ele me deu era para ser designer. Também já tive o sonho de ser modelo, mas ali mesmo, desisti.

Passou um ano e a Feneis me convidou para participar do curso de formação de instrutor para avançar no ensino de Libras. Eu estava grávida nessa época. Sempre falei com os meus colegas que meu sonho era que a minha filha fosse surda. E, quando ela nasceu, meu sonho se realizou. Fiquei muito feliz. Logo depois fui morar com meu namorado, pai da Yara, o Júnior. Na Feneis sempre se falava muito sobre a educação dos surdos e sobre as preocupações com uma boa qualidade do ensino para surdos no Brasil. Não havia conhecimentos sobre métodos de ensino próprios para crianças surdas, o que eu já havia percebido desde criança, com tanto sofrimento no processo educacional.

Em Belo Horizonte, a primeira vez que dei aulas de Libras foi na Assembleia Legislativa. Depois fui para a região metropolitana (Ribeirão das Neves) e depois para Mariana. Começou a preocupação sobre qual a melhor educação para a minha filha. Em qual escola matricular? Nessa mesma época tomei a decisão de fazer vestibular para Pedagogia na PUC, pois já aceitavam intérpretes. Eu quis fazer o curso de Pedagogia, mas não tinha no turno da noite. Então tentei Pedagogia com Ênfase em Necessidade em Especiais e passei na segunda chamada. Também passei no vestibular da Faculdade Universo para o curso de Educação Física, mas desisti, pois além de o curso ser muito caro, ainda teria que pagar o intérprete por fora. Decidi me matricular no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica.

Apreendi muita coisa. Fiquei muito feliz durante a graduação. Na época, uma escola da prefeitura de Belo Horizonte estava precisando de professor para ensinar Libras para crianças surdas. Logo procurei a ASMG (Associação dos Surdos de Minas Gerais) que me

contratou para trabalhar numa escola municipal. Foi quando eu deixei o trabalho de digitação da Feneis, pois preferia trabalhar apenas em um lugar, para ter mais tempo de cuidar da minha filha. Trabalhei em escolas municipais por cinco anos. Depois fui tentar novamente vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina para educação a distância no curso de Letras Libras. Fui aprovada e ia ao Rio de Janeiro quinzenalmente, para as aulas presenciais. O objetivo do curso era formar professores de Libras. Concluí o curso em 2010.

Nesse período, aprendi muito a como ensinar. Quando fui fazer o curso de formação de instrutor na Feneis já havia aprendido algumas didáticas de ensino de Libras, mas era bem básico, quase como um ensino mais técnico. Quando entrei na faculdade foi totalmente diferente. Fui aprendendo a como utilizar os melhores métodos de ensino. Antes, na primeira vez que ministrei um curso, ainda em Uberaba, eu ensinava sinal por sinal. Com o curso de formação na Feneis fui aprendendo a ensinar sinais inseridos nos contextos comunicativos, com uma abordagem gramatical. Depois da faculdade Letras Libras foi totalmente diferente, aprendi a parte teórica, a gramática e os métodos gramatical e comunicativo. Até hoje utilizo os dois métodos.

No final do curso de Pedagogia, eu já estava no Letras Libras. No momento de escrever a monografia do curso de Pedagogia, o curso de Letras Libras me ajudou com a ideia do tema. Decidi escrever sobre Escrita de sinais<sup>8</sup>. Escolhi como tema a implementação da Escrita de Sinais com o objetivo de divulgar o conhecimento da Escrita de Sinais e também por acreditar que é importante para a criança surda poder se expressar na sua língua espontaneamente, o que poderia também ajudar na escrita de Português. A pesquisa foi feita em uma escola municipal de Belo Horizonte.

Tivemos como proposição iniciar o processo de alfabetização de alunos surdos, já fluentes em Língua Brasileira de Sinais, na escrita de sinais. Ensinamos noções básicas da Escrita de Sinais e observamos como as crianças se apropriam dessa escrita e como elas se expressam por meio dela. A ideia foi observar as habilidades da criança surda em desenvolver a escrita de sinais em sala de aula, a partir do que ela já sabe de Libras. Para

---

<sup>8</sup> A escrita de sinais é um código de comunicação secundária em relação à linguagem articulada oralmente ou sinalizada. Dizemos que ela é um sistema de representação porque signo gráfico serve para anotar uma mensagem oral ou sinalizada a fim de poder conservá-la ou transmiti-la. Eles representam graficamente a mensagem (STUMPF, 2007).

isso, desenvolvemos metodologias de iniciação no ensino de escrita de sinais para crianças surdas, buscamos ensinar e estimular o desenvolvimento de escrita de sinais, além de analisar como elas faziam o registro da sua língua materna, sendo esse registro todo feito em Escrita de Sinais. Um dos pressupostos foi de que houvesse também o aperfeiçoamento do desenvolvimento da Língua de sinais da criança surda, por meio do seu registro. O resultado foi positivo, os alunos se mostraram interessados e os professores satisfeitos. Apesar do pouco conhecimento, os professores se mostraram interessados, mesmo não conhecendo profundamente a escrita de sinais, acreditaram nessa proposta de ensino.

Depois que concluí o curso de Pedagogia e ao final do curso de Letras Libras, entrei na Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC), no curso de Docência do Ensino Superior, que acabei não concluindo.

Fui tutora da Educação à Distância do curso de Letras Libras no polo criado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) através da parceria com a UFSC, na turma de Letras Libras seguinte à minha. Nessa época deixei a escola municipal, porque optei pela facilidade de educar minha filha e também pelo meu sonho de fazer pós-graduação – mestrado. Também penso em prosseguir os estudos em nível de doutorado, na área da educação dos surdos, por concordar com a comunidade surda, em que a pessoa surda é capaz de se desenvolver na academia. Ministrei aula de Libras na PUC em 2011, em um contrato de um ano, na mesma época em que casei com o Juninho, com quem eu já vivia há muitos anos. Também ministrei aula de Escrita de Sinais numa Pós-graduação da Faculdade Pitágoras, em 2011 e 2012. Logo que o contrato como tutora na UFSC foi finalizado, em 2012, prestei concurso como professora temporária na Universidade Federal de Ouro Preto, onde ministrei a disciplina Libras nas turmas de Letras e Pedagogia em 2012 e 2013.

No ano de 2010 fui coordenadora do II Encontro Nacional de Jovens Surdos, que tinha como objetivo formar lideranças, empoderar os jovens surdos e incentivar a valorizar as associações de surdos. Participei também da comissão do Movimento Surdo em Defesa da Educação Bilíngue, no momento em que o Ministério da Educação queria fechar as escolas de surdos. A comunidade surda<sup>9</sup> não concordou com o fechamento. Acreditamos na

---

<sup>9</sup> Conceito comunidade surda, algumas vezes, tem sido usado como sinônimo de grupos de surdos que participam nas associações, escolas e outras localizações (STROBEL, 2009). Desenvolveremos melhor essa ideia à frente, nas articulações conceituais e empíricas.

educação bilíngue para as crianças surdas. É muito importante haver uma escola com duas línguas, além de profissionais bilíngues. A proposta do MEC é que o atual modelo é considerado educação bilíngue. Acreditam que bastam colocar o intérprete de língua de sinais na sala de aula e haverá educação bilíngue. A nossa proposta não se resume ao intérprete de língua de sinais, mas na defesa da Libras como língua de instrução. Além disso, a escola bilíngue deve valorizar a diferença e a cultura surda<sup>10</sup>.

Ainda em 2012, participei da comissão de organização do Setembro Azul, mês comemorativo dos surdos em defesa da língua, cultura e direitos. A proposta era também enfatizar a relevância da escola bilíngue para surdos. No mês de setembro comemora-se, no dia 26 de setembro, o dia do surdo.

Em 2013, foram abertas muitas vagas em um concurso, para professor de Libras. Tentei na UFOP, mas fui eliminada na primeira etapa. O concurso não aceitou a correção da prova considerando o Português como segunda língua. A banca também não possuía conhecimento em Libras. Tentei na UFSJ (Universidade Federal de São João Del Rey) e fui aprovada em primeiro lugar. A banca tinha conhecimento em Libras e aceitou a correção do Português como segunda língua, além de haver intérprete. Atualmente, estou atuando na graduação da UFSJ.

Quando finalizei o contrato como tutora na UFSC no ano 2012, resolvi prestar a seleção do mestrado UFOP e fui aprovada; a seleção do mestrado aceitou a correção da prova considerando o Português como segunda língua, além de haver intérprete durante todo o processo da prova.

No ano de 2013, comecei as aulas do mestrado e escolhi a Linha dois: “Práticas educativas em inclusão” e tive como orientadora a professora Margareth Diniz. Foi um grande desafio. Aprendi muita coisa. Sinto que, para os professores, também foi um desafio, pois eles ainda não estavam acostumados com o fato de eu olhar para o intérprete e não para eles. A turma era bastante interessada em participar e comunicar em Libras. A professora Margareth aceitou a proposta de ofertar uma disciplina de Libras para turma da

---

<sup>10</sup> Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p. 24). Desenvolveremos melhor essa ideia à frente, nas articulações conceituais e empíricas.

pós. Eles fizeram curso de Libras básica para comunicar. O Núcleo de Educação Inclusiva também me apoiou bastante nas leituras dos textos, considerando a minha segunda língua.

Minha trajetória pessoal, educacional e profissional me constitui. Ser surda, hoje, tem um conceito social e histórico. Este estudo traz muito de mim e do povo do qual faço parte: o povo Surdo. Minha história reflete a história de muitos outros surdos no Brasil e no mundo. Reflete também as políticas educacionais para surdos empreendidas em vários períodos, bem como a organização dos surdos frente a essas políticas. Passei por experiências positivas e negativas e certamente isso influencia de alguma forma o meu olhar. É a minha subjetividade que perpassa essa pesquisa e que não pode ignorada, e essa marca é a marca da militância, embora essa posição ideológica tenha sido relativizada quando eu busquei explorar os vários modelos educacionais para surdos. É sobre isso que trata o próximo capítulo.

## 2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

### 2.1 História da Educação dos Surdos

Historicamente, os surdos foram tidos como pessoas incapazes e impotentes, sem inteligência e sem capacidade de desenvolver-se intelectualmente. Essa visão deturpada e limitada era fruto do preconceito e da falta de conhecimento. Em um mundo em constante mudança era fundamental a oralização e a falta da audição levou a uma ideia equivocada sobre os surdos. Pensar que uma pessoa surda era sem alma e irracional era apenas um dos argumentos utilizados para justificar a exclusão e perseguição dos surdos (PERLIN; STROBEL, 2006).

Neste sentido, por muitos anos o sujeito surdo esteve associado à deficiência mental. O despreparo dos profissionais ao atendimento aos surdos e a visão apenas clínica discriminou e marginalizou os surdos como sujeitos totalmente incapazes. No entanto, os surdos organizam-se e integram-se como sujeitos reais com potenciais pertencentes a uma comunidade linguística onde a falta de audição não desempenha nenhum papel significativo (SKLIAR, 1998, p. 23).

Sanchez (1990) relata que as fontes mais antigas registradas sobre o povo surdo são algumas passagens de escrituras bíblicas em que se utilizava o vocabulário “Kophoi” para mencionar indistintamente os sujeitos surdos. São muitas as referências a surdos existentes nas Bíblias cristãs e nas sagradas escrituras dos judeus com relação ao tratamento dispensado aos sujeitos “diferentes”<sup>11</sup>. Durante séculos a pessoa surda foi marginalizada e não teve acesso à educação e nem podia exercer sua cidadania.

---

<sup>11</sup> Sanchez cita a passagem em que Moisés diz ao Senhor: “Ah Senhor! Eu não tenho o dom da palavra, nunca o tive, nem mesmo depois que falaste ao vosso servo; tenho a boca e a língua pesadas. O Senhor lhe disse: Quem deu uma boca ao homem? Quem o fez mudo ou surdo, o que vê ou o cego? Não sou eu o Senhor? Vai, pois, e eu que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspiendo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou, e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lhe proibiam, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos” (Marcos, 7: 31-37).

Algumas concepções acerca dessas pessoas foram abordadas por vários filósofos. Aristóteles considerava o surdo como ser não humano, incapaz e sem pensamentos, pois a fala era a condição para ser humano. Strobel (2008) registra que na antiguidade a surdez era relacionada à falta de fala e da audição, comenta que na época acreditavam que os sujeitos surdos não desenvolviam linguagem e que, sem linguagem, não podiam desenvolver pensamentos, assim sendo eles não poderiam aprender, pois não havia a instrução. Este argumento era usado tanto pelos gregos quanto pelos romanos, dentre ele o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.).

Strobel apresenta o pensamento de Aristóteles, ao discutir a relação entre a audição e a linguagem. O filósofo grego acreditava que a audição era a característica mais importante para a linguagem, pois representaria o desenvolvimento do pensamento. Logo, para ele os sujeitos surdos não possuíam linguagem e tampouco pensamento, já que não ouviam. Ele considerava o sujeito surdo como incompetente e incapaz. Segundo Strobel (2008, p. 45):

Esta afirmação negativa influenciou a crença de que os sujeitos surdos eram ineducáveis, incapazes e estúpidos e com isto eles foram privados de educação e isolados da sociedade por quase dois mil anos. Porém há outros registros que explicam que o Aristóteles não filosofou que os surdos eram incapazes e sim que houve erro de traduções e interpretações dos originais até os nossos registros atuais.

Sócrates tinha uma visão diferenciada e pregava que as pessoas tinham que se empenhar para comunicar com os surdos através de gestos com as mãos, cabeça e outras partes do corpo. Sacks (1990) conta que o filósofo grego Sócrates (470-399 a.C.) foi o primeiro a fazer reflexões sobre a língua de sinais no crátilo de Platão, dizendo as seguintes palavras: “Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros não deveríamos, como as pessoas que são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?” (SACKS, 1990, p. 31).

De acordo com Lacerda (1998), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis ou que fossem imbecis. Mesmo com as mudanças que ocorrem no século XVI, em que se passou a aceitar a ideia de que surdos pudessem aprender através de métodos próprios, os avanços foram lentos e vagarosos, pois,

os estudos feitos não eram amplamente divulgados. Muitos trabalhos desenvolvidos nessa época se perderam.

Em alguns casos, de acordo com a condição financeira, houve uma preocupação em se educar os surdos. As famílias nobres que dispunham de recursos pagavam aos “professores\preceptores” para que os filhos surdos pudessem ter as mesmas condições que pessoas ouvintes. Inicialmente esse processo privilegiava a escrita, a leitura e habilidades como leitura labial e gestual. Para as famílias que não dispunham dessa condição desenvolveu-se técnicas e linguagens para que pudessem se comunicar. É exatamente a partir desse momento que começa a surgir a diferenciação entre gestualismo e o oralismo.

No início do século XVI começou a aceitar que os surdos eram capazes de aprender, desde que houvesse recursos pedagógicos próprios. Entretanto, o propósito dos professores ainda era o de ensiná-los a escrever, a falar e a compreender a língua oral. A partir dessa época, as pessoas surdas passam a ser alvo de dois tipos de atenção: a médica, pelo fato de a surdez se constituir um desafio para a medicina, e a religiosa, pois ajudar os “desvalidos” fazia parte dos preceitos religiosos.

Várias teorias foram criadas sobre o processo de ensino de surdos – ainda considerados mudos nesta época – até que, em 1760, o Abade de L’Epée fundou a primeira escola para Surdos, em Paris com predominância do método gestual. Segundo Strobel (2008), o abade francês Charles Michel de L’Epée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas, que se comunicavam em língua de sinais. A partir daí iniciou e manteve contato com os sujeitos surdos necessitados e humildes que vagavam pela cidade de Paris procurando aprender a língua de sinais e começando a pesquisar a fundo sobre esta língua. Criou uma metodologia de ensino aos surdos com as combinações de sinais utilizados pelos surdos parisienses e a gramática da língua francesa. Esse método foi chamado de ‘Sinais metódicos’.

O L’Epée instruiu os surdos em sua própria casa, onde vivia com seu irmão. Ele transformou a sua casa em uma escola gratuita para surdos aberta tanto para os pobres quanto para ricos e foi os agrupando até ter uns sessenta alunos surdos. Com isso fundou a primeira escola pública para surdos, o “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. L’Epée foi responsável pela formação de inúmeros professores para surdos (STROBEL, 2008).



Pouco tempo depois, nos Estados Unidos, ao observar algumas crianças brincarem em seu jardim Thomas Gallaudet ficou aturdido ao constatar que uma delas não participava da diversão. Descobriu que seu nome era Alice Cogswel, e ela era surda (SAKS, 1990, p. 38). Thomas Gallaudet e Clerc fundaram, em 1817, o *American Asylum for the Deaf*, em Hartford, inspirado no aprendizado recebido da escola francesa de L'Épée. O êxito imediato da instituição desencadeou a abertura de novas escolas por toda parte onde havia população suficiente de surdos nos Estados Unidos. E assim ocorreu o aumento da alfabetização e da educação entre os surdos norte-americanos. Esse modelo foi difundido por outras partes do mundo. Em 1864, o congresso americano autorizou o funcionamento da primeira instituição de Ensino Superior especificamente para surdos. Esta é até hoje a única universidade de Ciências Humanas para alunos surdos, onde a língua de instrução é a língua de sinais.

Muitos educadores oralistas não concordavam com os Sinais Metódicos. Strobel (2008) conta que Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra, e Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha, iniciaram as bases da filosofia oralista. Nessa metodologia eram praticadas com os sujeitos surdos somente com a oralização e a leitura labial, sendo proibida a língua de sinais.

Enquanto isso, as ideias do oralismo alemão continuavam a ser amplamente disseminadas. O debate entre “manualistas”, oralistas e combinistas (defensores da combinação dos métodos) se intensificou na segunda metade do século XIX. A sua maior expressão está no embate entre os educadores norte-americanos Edward Gallaudet – filho de Thomas Gallaudet e seu sucessor na direção da escola de surdos, – e Alexandre Graham Bell – proeminente defensor do movimento eugenista e oralista<sup>12</sup>. Em 1880, já eram 12 escolas oralistas nos Estados Unidos (WINZER, 1993).

Em 1878, em Paris, aconteceu o primeiro Congresso Internacional de Surdos Mudos. Neste congresso houve discussões sobre o uso da articulação labial para leitura das palavras ao uso de gestos como medida de auxílio entre professores e alunos surdos. Porém, em 1880, no segundo congresso, em Milão, foi rechaçado o uso simultâneo de fala e do gesto e o método recomendado foi o oral puro. No ano seguinte, no congresso realizado em

---

<sup>12</sup> Graham Bell rompeu com a *Convenção de Instrutores Americanos de Surdos* (CAID), um grupo que pensava metodologias de ensino para surdos, para criar um novo grupo exclusivamente sobre o método oralista.

Bordeaux, seguiu-se a mesma linha de pensamento que foi proibido o uso das línguas de sinais.

Segundo Strobel (2008), o ano de 1880 foi uma “marca” de toda a história dos surdos, visto que adicionou a força à polarização entre a língua de sinais e o oralismo. Eram três métodos rivais: o de língua de sinais, o oralista e o método misto (o de língua de sinais e o oralista). No Congresso de Milão, em 1880, os participantes eram majoritariamente ouvintes, sendo que os poucos professores surdos que lá estavam foram impedidos de votar (LANE, 1984; LANG, 2003). O congresso aconteceu no dia 11 de setembro e durante a votação o oralismo venceu por 160 votos contra por quatro. O desfecho foi a proibição do uso da língua de sinais e a definição do oralismo como método oficial de alfabetização e comunicação dos surdos no mundo, conforme o trecho abaixo extraído dos documentos do Congresso e citado por Lane (1984)<sup>13</sup>.

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que “todos sabem que as crianças são preguiçosas”, e por isso, sempre que possível, elas mudariam do difícil oral para a língua de sinais (WIDELL, 1992, p. 26).

Foi marcante a tristeza que pairou entre os surdos que eram a favor da língua de sinais e que não puderam votar. Segundo Strobel (2008, p. 36):

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. Obviamente já perceberam que o ensejo do oralismo puro já era vitorioso por causa do número de presentes ouvintistas, demonstrando que o triunfo da causa do oralismo puro já tinha sido ganho mesmo antes do congresso iniciar.

---

<sup>13</sup> Skliar (1998) analisa o cenário do Congresso de Milão a partir do contexto italiano, cujo estado havia sido recentemente emancipado à época. A imposição do método oral vai ao encontro dos esforços de estabelecer um Estado coeso e unificado política e linguisticamente, visto que a Itália ainda era composta de grande diversidade linguística e muitos analfabetos que se comunicavam a partir de dialetos locais.

A língua de sinais não foi extinta graças às algumas pessoas utilizarem e manterem a língua viva, apesar de ser proibida. Esse foi o caso dos surdos brasileiros, alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES.

## **2.2 História do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**

No contexto brasileiro, até meados do século XIX não existia ainda uma ideia pública em relação à educação de surdos. De acordo com Rinaldi (1997), um pouco antes do Congresso de Milão, o professor francês H Ernest Huet, em 1857 (Surdo e partidário de L'Épée) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos Surdos de nosso país: o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. O instituto iniciou suas atividades com a utilização da língua de sinais como meio de acesso aos conteúdos curriculares. A partir de então os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para a sua educação e tiveram a oportunidade de criar uma língua de sinais, misturando a Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras.

Segundo Strobel (2008), Huet começou o trabalho com pouquíssimos alunos. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país. Posteriormente, foi crescendo o número de alunos. Depois, o Instituto passou a funcionar como internato dos alunos surdos do sexo masculino e a ala feminina ficava fora. As meninas não participavam das aulas e sim de oficinas de costura e bordado. Para os meninos ensinava-se marcenaria. O objetivo do currículo era a preocupação mercadológica do trabalho e não se preocupavam com a aprendizagem do conteúdo escolarizado. Além disso, a proposta curricular de sala de aula contemplava as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios<sup>14</sup>.

Strobel (2008) afirma-se depois cinco anos após a fundação do Instituto, o Huet mudou-se para o México e, a partir do ano 1862, o Instituto passou por diversos diretores

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.ines.gov.br/>. (Acesso em: 20/05/2015.)

ouvintes. O INES adotou a perspectiva oralista durante muitos anos, até meados da década de 50. Em 1957, ocorreu uma das mudanças mais significativas do INES, outrora chamado Instituto dos Surdos-Mudos, onde passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957.

Hoje, o INES é um órgão do Ministério da Educação, reconhecido em sua estrutura como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez e localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Laranjeiras. Seu objetivo consiste na criação, desenvolvimento e propagação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil. O Instituto também subsidia a formulação de políticas públicas e apoia a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. Atualmente, promove fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o país, e conta também com uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, que são distribuídos para os sistemas de ensino.

No ensino básico do INES é utilizada, atualmente, a perspectiva de ensino bilíngue.

### **2.3 Modelos educacionais para surdos**

De acordo com a história, a Educação de Surdos nunca passou por um momento estável. Durante séculos as pessoas surdas viveram a mercê das políticas públicas, mas sem saber qual seria a educação adequada e desejada pela comunidade surda. Passaram pelas metodologias: Oralista, Comunicação Total, Bimodalismo, Inclusivista e agora iniciamos uma nova era pautada na proposta bilíngue (BOTELHO, 2003).

Conforme dito anteriormente, os primeiros princípios para a educação de surdos surgiram na Europa por volta do século XVI, onde se utilizavam a língua auditiva-oral, língua de sinais, datilologia e códigos visuais. A partir do século XVII, a língua de sinais se expandiu e foi difundida, ganhando espaço e permitindo que surdos conquistassem sua cidadania. Já no século XIX com avanços tecnológicos, os surdos começaram a ser oralizados, sendo proibidos pela medicina de usarem a língua de sinais.

O campo dos estudos surdos é um campo recente, visto que até há pouco tempo a surdez era vista numa visão clínica<sup>15</sup>, como deficiência ou falta. Isso é observado principalmente no *Oralismo*, uma filosofia educacional e ao mesmo tempo uma perspectiva comunicacional que defende que os surdos devem tanto se comunicar quanto serem educados por meio da fala. A família, em geral por orientação dos médicos, proíbe os filhos de usar a língua sinais e defende o aprendizado apenas da língua oral.

O objetivo dessa perspectiva é promover um “nivelamento” entre surdo e o ouvinte por meio do uso da mesma forma de comunicação. Isso gerou uma série de pesquisas e experiências que submetiam o surdo a uma maçante rotina com intuito de fazê-lo falar e se comportar como um ouvinte. De teste e treinos à eletroencefalogramas, os surdos se viam obrigados a moldarem sua cultura para atenderem a necessidades alheias e se adequarem a um padrão instituído e imposto de conduta.

Na educação, toda a alfabetização dos alunos é feita por meio da fala. Médicos, fonoaudiólogos e alguns educadores acreditam na eficiência desse método, mas ele é também é muito criticado. De acordo com Skliar (2001, p. 124),

Vygotsky criticava com veemência os métodos de ensino da língua oral para surdos, opinando que o ensino da linguagem ao surdo está construído em contradição com a sua natureza, mas também duvidava que a língua de sinais fosse uma verdadeira linguagem a serviço da formação social dos surdos e como um instrumento para a mediação dos processos psicológico superiores.

Na década de 1960, havia grande insatisfação com os resultados do oralismo nos Estados Unidos (SACKS, 1989; LANE, 1984; SOUZA, 1995). Além do avanço teórico, várias pesquisas empíricas identificavam o insucesso do oralismo, que acabava por não proporcionar o desenvolvimento esperado tais como a fala, a leitura orofacial, o desenvolvimento de linguagem e as habilidades de leitura. Regina Souza (1995, p. 81) menciona várias dessas pesquisas que se baseavam na comparação entre filhos surdos de pais ouvintes e filhos surdos de pais surdos expostos à Língua de Sinais desde o nascimento

---

<sup>15</sup> Nesta visão, a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde; os sujeitos surdos são vistos como pacientes ou “doentes nas orelhas” que necessitam ser tratado a todo custo, através de, por exemplo, exercícios terapêuticos de treinamento auditivos e exercícios de preparação dos órgãos fonador, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Nesta visão clínica, geralmente categorizam-se os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais (PERLIN; STROBEL. Apostila Letras Libras, Fundamentos da Educação de Surdos, 2006).

e normalmente colocados em escolas oralistas. Os resultados mostraram que o segundo grupo tinha melhor desempenho em Matemática, leitura e escrita, vocabulário, sem diferenças na leitura orofacial e na fala. Além disso, desenvolviam uma autoimagem mais positiva.

Com o descontentamento com o desenvolvimento das crianças surdas ao mesmo tempo em que a Língua de Sinais era cientificamente validada, uma nova abordagem foi desenvolvida nos Estados Unidos, com o nome de *Comunicação Total*, cujas origens estão no gestualismo de l'Épée na França. Ainda com a mesma perspectiva clínica, no início da década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de Surdos da Universidade Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total, que foi a pioneira na estimulação precoce de bebês surdos. A premissa é de que toda e qualquer forma deve ser usada para se comunicar com a criança surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deve ser omitido ou enfatizado. Para tanto, devem-se usar gestos naturais, Língua de Sinais, alfabeto manual, expressão facial, tudo acompanhado com fala ouvida através de um aparelho de amplificação sonora individual. A ideia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre o falante e a criança surda. O conceito fundamental era fornecer uma comunicação fácil, livre, de dois caminhos entre a criança surda e o seu ambiente mais próximo (CAPOVILLA, 1997; SOUZA, 1995).

Nessa segunda perspectiva de ensino para surdos há o reconhecimento das línguas de sinais como direito da criança surda, mas ainda há o uso do “português sinalizado”, que emprega sinais. O português é usado simultaneamente com a fala e os sinais. Segundo Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. Os que acreditam na filosofia da Comunicação Total aconselham o uso ao mesmo tempo de diferentes códigos como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado e etc. Todos esses códigos manuais estão submetidos à estrutura gramatical da língua oral, não obedecendo à estrutura própria da Língua de Sinais. De acordo com Denton (1976 *apud*

FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p. 171), a definição citada muitas vezes de Comunicação Total é:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhorias das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelho auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

Derivado da Comunicação Total surge o *Bimodalismo*. Ainda que os sinais pudessem ser utilizados em ambos os modelos, a ênfase na estrutura linguística é dada à língua oral. Na comunicação bimodal são utilizadas duas modalidades de comunicação simultaneamente, uma oral-auditiva – a língua oral – e outra gestual-visual – sinais da língua de sinais. Ou seja, os sinais são apresentados a partir da língua oral, o que, segundo Felipe (1989, p. 102), “deseestrutura a língua natural dos surdos, inserindo estruturas gramaticais da língua majoritária”. Ou seja, para se comunicar, o Bimodalismo usa o movimento da boca com a língua de sinais.

Tanto o gestualismo de l’Epée, a Comunicação Total, o Bilinguismo e o próprio Oralismo mantiveram a perspectiva reabilitadora e correccional, o que Regina Souza (1995, p. 74) chamou de *educação ortopédica para surdos*. Embora divergissem no modo com que utilizavam a comunicação oral, a meta de ambos era alcançar o monolinguísmo.

A ideologia reabilitadora teve, pois, com L’Epée, outra roupagem. Já não era mais a **deficiência física** do surdo o alvo para correção, mas sim seu próprio modo de se comunicar. Tanto oralistas, quanto gestualistas propunham-se a pasteurizar as diversidades por meio da normatização ou ação corretiva. Os primeiros voltaram-se contra a sequela orgânica e os segundos contra a própria língua dos surdos.

Muitos pesquisadores identificaram<sup>16</sup>, por meio de trabalhos empíricos, que os surdos ensinados pelos métodos “combinistas” – a Comunicação Total e o Bimodalismo – continuavam com limitações de leitura e escrita. Sem ter acesso a nem uma ou outra língua na sua versão completa, as crianças acabam por se tornar, conforme denominou Capovilla

---

<sup>16</sup> Um desses estudos é relatado por Capovilla (1997, p. 108). Aulas das professoras que utilizavam o Bimodalismo foram gravadas e depois exibidas para elas. O resultado é que nem as professoras compreenderam o que elas próprias haviam sinalizado, pois quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo costumavam omitir sinais e pistas gramaticais essenciais à compreensão.

(1997), sujeitos hemi-língues, e não bilíngues. A grande questão é que, até então, a concepção de surdez que guiava esses modelos estava centrada tanto no modelo clínico e correccional quanto na perspectiva do uso da língua oral.

O deslocamento da perspectiva clínica para a perspectiva cultural e linguística trouxe uma nova aposta para a educação de surdos. A partir da defesa de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, muitos pesquisadores começaram a apostar no *bilinguismo* como forma de ensino e comunicação. Língua natural é aquela que os indivíduos adquirem na interação com outros usuários da Língua de Sinais, sem necessitar de muito esforço e de um trabalho sistematizado. Os surdos adquirem assim a Língua de Sinais (como os ouvintes adquirem o português oral). Para Ronice Quadros (1997), a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua oral que é aprendida com os ouvintes

Sem uma linguagem, o surdo é impedido de adquirir uma visão de mundo. As línguas diversas da língua orais têm estrutura própria e são codificadores de uma “visão de mundo”. Libras têm gramáticas e apresentando especificidades em todos os níveis (fonológico, sintático, semântico e pragmático).

Sánchez, citados em Bernardino (2000): 1) comunicar entende tudo o que se passa conosco e com o mundo à nossa volta, como nenhum animal ou nenhuma máquina, por mais sofisticada que seja, pode fazê-lo; 2) pensar, ser inteligente, desenvolver o pensamento abstrato, o que nos permite observar, aprender, experimentar, explicar, inventar, criar, transformar o mundo e a nós mesmos (SÁNCHEZ, 1996, p. 31).

Bernardino (2000) aponta uma série de estudos sobre a relevância da aquisição da linguagem. A importância desses estudos se dá pelo fato de que indica caminhos para os fatores da Língua Portuguesa para os surdos. Nesse sentido, é preciso conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua.

Para Ronice Quadros (2000, p. 94), Libras é “a língua em que a comunidade surda expressa suas ideias, pensamentos, poesias e arte”, língua que é usada como meio e fim de interação social, cultural e científica. Essa compreensão está na base do *bilinguismo*. A Suécia foi pioneira nesse modelo e atualmente já acumula uma experiência de 35 anos de *bilinguismo* (SVARTHOLM, 2014).



O bilinguismo parte do pressuposto de que o surdo deve ser exposto à Língua de Sinais o mais cedo possível, visto que é a língua cuja aquisição se dá de forma natural (QUADROS, 1997; FERREIRA-BRITO, 1993; SOUZA, 1995; BEHARES, 1993; SKLIAR, 1999; BOTELHO, 2003). Mediante *inputs* linguísticos assimilados pelo sentido da visão, os surdos são capazes de adquirir uma língua, desde que estejam imersos em ambientes linguísticos que potencializem o canal visual. É como no caso das crianças ouvintes que aprendem a falar porque estão imersas em ambientes que favorecem a assimilação da língua na modalidade oral sem que estas precisem passar pelos bancos da escola.

A partir dos conhecimentos linguísticos assimilados na primeira língua, torna-se mais fácil o aprendizado da segunda língua, que seria aquela oficial de um país. No Brasil, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), seria a primeira língua dos surdos e o Português a segunda língua. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é (SVARTHOLM, 2014). O modelo advoga pelo domínio de ambas as línguas e pelo reconhecimento de uma identidade bicultural dos surdos (BEHARES, 1993; SÁNCHEZ, 1999; SVARTHOLM, 2014; SOUZA, 1995). Nesse modelo, não há deficiência a ser reabilitada.

Ou seja, o bilinguismo tende a levar ao desenvolvimento da língua materna, a língua de sinais, e é facilitador do aprendizado de sinais e do português. No bilinguismo as pessoas podem aprender a falar, mas a ênfase está em ser alfabetizado no português depois de aprender, com fluência, a língua de sinais, respeitando a sua estrutura. Essa perspectiva reconhece o surdo na diferença e especificidade. Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. A autora considera essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de criança surda.

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguista, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

No bilinguismo, propõe-se que o surdo adquira a Língua de Sinais desde mais cedo, assim como os ouvintes adquirem a fala. Assim sendo, as crianças surdas passam por estágios muito semelhantes às ouvintes, estágio de um sinal; estágio das primeiras combinações; estágio das múltiplas combinações. Para Skutnabb-Kangas (1994), o bilinguismo é importante por garantir os direitos que os seres humanos têm de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados. Para ele, todos têm o direito de aprender a(s) língua(s) materna(s) completamente nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna). Além disso, ele defende que todos têm o direito de usar a sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola) e que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta. Então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

De acordo com Brito (1993, p. 116), no bilinguismo, a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, “propicia não apenas a comunicação surdo – surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social”.

Com base nesses argumentos, os estudiosos e os movimentos sociais dos surdos de todo o mundo defendem a existência de escolas bilíngues, compreendidas como comunidades bilíngues (SOUZA, 1995), cujo ambiente seja linguisticamente favorável à aquisição da língua de sinais. Ou seja, onde todos se comuniquem nessa língua. Não se trata de ensinar a língua de sinais como um instrumento artificial de comunicação ou como meio para o aprendizado da segunda língua (BEHARES, 1993), mas como língua de uso corrente dos surdos, considerando a cultura surda e a experiência visual. Fazem parte da educação bilíngue: currículos adaptados, didáticas com recursos visuais, ensino da Língua de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e valorização da cultura surda e da história do povo surdo.

Dessa forma, estudos recentes revelam a necessidade de pensar a surdez como minoria linguística, considerando os sujeitos surdos como destinatários de políticas

educacionais que levem em conta muito mais a perspectiva linguística do que a surdez entendida como falta biológica (SKLIAR, 1998). É preciso estar atento para uma perspectiva que valorize os ambientes interacionais e os estudos sobre o respeito à diferença na escola.

## **2.4 A produção científica brasileira recente sobre educação de surdos**

Conforme dito na seção metodológica deste trabalho, para completar nossa revisão de literatura buscamos, no Banco de Teses da Capes, as pesquisas realizadas no ano de 2012 sobre a educação de surdos. Utilizamos as palavras-chave “educação bilíngue+surdo”, “educação inclusiva+surdo” e “educação inclusiva”. Após filtrar os trabalhos segundo critérios já mencionados acima, selecionamos aqueles que tratavam especificamente das questões dos surdos na educação, num total de 31 trabalhos, sendo 25 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado.

Observou-se, primeiro, que os 19 trabalhos que tratavam de educação inclusiva eram na sua maioria generalizantes. Tratavam-se todas as deficiências de forma muito genérica, como se os desafios de sala de aula fossem os mesmos para todas as deficiências. Identificou-se temas relacionados à formação de professores das escolas inclusivas, análise de documentos como diretrizes do MEC, políticas educacionais, análise de currículos dos cursos superiores de Pedagogia, acessibilidade no Ensino Superior, dentre outros. Em segundo lugar, observou-se que aqueles que discutiam especificamente a educação de surdos de uma perspectiva inclusiva, ao todo nove, focavam na formação de professores da escola inclusiva para atenderem surdos, como foi o caso de quatro. Em outros três discutia-se o papel do intérprete e em dois discutia-se o letramento na Língua Portuguesa.

Por outro lado, os sete trabalhos identificados com as palavras-chave “educação bilíngue+surdo” revelam que essa educação bilíngue é discutida particularmente nas escolas específicas. Dois dos trabalhos, uma tese e uma dissertação, tratam da formação de professores enquanto as outras cinco tratam do bilinguismo em escolas específicas. Apenas uma relativiza o bilinguismo e discute a possibilidade deste na escola regular, enquanto as

outras seis defendem as escolas específicas e o ensino de Português como segunda língua na modalidade escrita.

No próximo capítulo, discutiremos a questão linguística e da hegemonia da Língua Portuguesa à luz dos estudos de Pierre Bourdieu.

### 3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O OLHAR DO OUTRO, O OUVINTE

O pensamento de Pierre Bourdieu nos auxilia a compreender os desdobramentos da educação de surdos no Brasil. Bourdieu foi um sociólogo Francês<sup>17</sup>, que tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia. Publicou trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. “Suas reflexões dialogavam tanto com as esferas de Max Weber, como com as classes de Karl Marx. Pierre Bourdieu é o autor dos subconceitos de capital social, capital cultural, capital econômico e capital simbólico”. Bourdieu argumentava que há estruturas objetivas no mundo social que podem influenciar a ação dos indivíduos.

Destaca-se que uma das questões mais importantes para Pierre Bourdieu era análise de como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimam essa estrutura, reproduzindo-a. Seu mundo social era construído sobre três conceitos: campo, habitus e capital. O primeiro representa um espaço simbólico no qual os confrontos legitimam as representações. É o poder simbólico que classifica os símbolos de acordo com a existência ou ausência de um código de valores. O conceito de *habitus* é a capacidade de sentimentos, pensamentos e ações dos indivíduos de incorporar determinada estrutura social. Já o capital seria o acúmulo de forças que o indivíduo pode alcançar no campo, podendo ser forças culturais, sociais, entre outras.

Bourdieu não tratou da educação de surdos nos seus escritos, mas podemos nos apropriar deste autor para compreender o fenômeno. Nesse sentido, primeiro discutimos a reprodução das desigualdades entre surdos e ouvintes na educação, a partir da internalização das estruturas sociais proposta por Bourdieu. Em segundo lugar, discutimos a questão do *habitus* linguístico e do poder da língua dominante, a Língua Portuguesa formal, em detrimento das outras línguas do Brasil. Por fim, discutiremos o conceito de violência simbólica e a opressão sofrida pelos surdos usuários das línguas de sinais.

---

<sup>17</sup> Nasceu na cidade de Denguim, na França, em 1930, e faleceu em 2002, em Paris.

### 3.1 A reprodução das desigualdades na educação de surdos

A ideia de reprodução da desigualdade em Bourdieu trata da escola de modo geral e está focada nas desigualdades que vem de fora da escola. Bourdieu acredita que a escola tem um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais que já existem em sociedade. A escola legitima essas desigualdades, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

Para Bourdieu, a família e a escola são responsáveis pelas competências culturais que os indivíduos acumulam ao longo da vida, sendo este o capital cultural. A questão, é que algumas competências culturais são mais valorizadas em sociedade do que outras, e isso é reproduzido na escola. O mérito está entre aqueles que dominam a língua culta, tanto na escrita quanto na fala, que gostam de determinado tipo de música, que tem práticas culturais como teatro, cinema e literatura. Essas competências culturais são adquiridas inicialmente no âmbito de algumas famílias, geralmente as de maior poder aquisitivo, e são valorizadas praticamente por todo o sistema escolar. Essa bagagem cultural, que inclui hábitos de leitura e oratória, é considerada pela escola tanto nas avaliações quanto nos currículos e na didática de ensino. Quem não carrega essas competências culturais ou não as aprende na escola é avaliado como atrasado, com déficit cognitivo, sem dons ou talentos. A escola reforça a distinção entre os diferentes capitais culturais de seus alunos e reproduz a desigualdade porque cobra dos alunos que eles cheguem com uma competência cultural anterior que não é comum a todos. Quem se sai bem, quem é aprovado, tem seu mérito atribuído a uma qualidade pessoal. Mas na verdade, parte do sucesso vem da avaliação que valoriza um conjunto de competências culturais restrito às famílias em geral mais abastadas. Por exemplo, é melhor avaliado quem já traz os hábitos de leitura de casa. Quem não tem isso previamente é considerado atrasado. No caso dos surdos, podemos observar a reprodução da desigualdade na escola de quatro formas: a) nos métodos e didáticas de ensino; b) no currículo das escolas regulares; c) na avaliação; e d) na questão cultural que se apresenta no âmbito escolar.

Nos dois primeiros modelos apresentados, a Comunicação Total e o Oralismo, a língua de sinais não é considerada língua natural dos surdos. Na Comunicação Total, apenas são feitos sinais que acompanham a estrutura linguística das línguas orais. No Oralismo, apenas a língua oral do país é considerada. Um método clínico é utilizado como método educacional. Em decorrência desses dois modelos, a educação dos surdos vem sofrendo sucessivos fracassos. Faz parte do senso comum que “surdo tem dificuldade no português”, que “surdo oralizado é mais inteligente que surdo sinalizante”. O mérito, nesse caso, está na habilidade de o surdo falar, e não no aprendizado que ele adquiriu, independente da língua que utiliza para comunicar. Esses dois modelos, que valorizam muito mais a Língua Portuguesa falada do que o aprendizado dos sujeitos, reproduziram as desigualdades que os surdos trouxeram para dentro da escola. Se em sociedade eles já são considerados “pessoas deficientes”, muitos confundidos com pessoas com sofrimento mental ou perdas cognitivas, na escola, esses dois métodos reproduzem a desigualdade, pois são incapazes de gerar o aprendizado. Muitos surdos se tornam copistas ou repetidores de palavras porque não aprendem, porque não adquiriram nem uma língua nem outra.

Esses métodos, diferente do bilinguismo, estão focados na palavra escrita e falada. A aquisição da língua oral não é natural para os surdos, então eles passam muitos anos, geralmente a infância toda, tentando aprender a falar. Isso gera um atraso na aprendizagem não porque eles não são capazes, mas porque não aprenderam uma língua na fase certa. Se a língua de sinais fosse aprendida na mesma fase que as línguas orais são aprendidas pelas crianças ouvintes, não haveria atraso no aprendizado.

A desigualdade no aprendizado continua a ser reproduzida, porque a valorização continua sendo da palavra falada. A língua da escola continua a ser a Língua Portuguesa falada e os surdos acabam por não serem alfabetizados da mesma forma. E os surdos continuam a serem aqueles com dificuldade no Português, com problemas cognitivos, com problemas de comportamento porque não se socializam.

Outra forma de reproduzir a desigualdade entre surdos e ouvintes, tanto no aprendizado quanto nas oportunidades ao longo da vida, é o *currículo* da escola regular inclusiva. O currículo não inclui o português como segunda língua e a língua de sinais como disciplina curricular. Não são incluídas questões culturais e políticas sobre a comunidade surda. No máximo os alunos recebem duas aulas por semana de Libras no

Atendimento Educacional Especializado. Os estudantes surdos passam os anos escolares sem aprender a ler e escrever o português, porque este foi ensinado da mesma forma com que se ensina para alunos que ouvem as palavras.

Da mesma forma, as avaliações escolares medem os conhecimentos dos alunos surdos na Língua Portuguesa como se fosse a sua primeira língua. Provas como o Enem, a Prova Brasil, dentre outras avaliações do governo avaliam os surdos da mesma forma que os ouvintes. Dificilmente o surdo terá o mesmo nível de fluência de um candidato ou aluno ouvinte na Língua Portuguesa. O mérito é muito mais avaliado pelo conhecimento que se tem da língua do que do conhecimento de mundo que esses alunos têm. O resultado é que sempre, de maneira óbvia, os surdos serão mal classificados nessas avaliações, perpetuando a desigualdade de oportunidades tanto dentro quanto fora da escola. Por fim, é fator que perpetua a desigualdade entre surdos e ouvintes no aprendizado a dificuldade que os educadores têm de compreender que os surdos possuem uma cultura que é delineada pela língua de sinais. Os surdos compreendem e significam o mundo de forma diferente, pois o fazem por meio do sentido da visão. Sendo assim, métodos, currículo e avaliações deveriam levar em conta a questão cultural dos surdos que se apresenta no âmbito escolar. Outras formas de trabalhar os conteúdos, as metáforas, os gêneros textuais, devem ser pensadas. O capital cultural das crianças surdas que geralmente chegam à escola sem terem sequer uma língua é muito restrito. E ele vai se formando muito mais em função do que ele vê do que pela regra da escola. As políticas públicas educacionais sempre mantiveram o discurso do respeito às diferenças. Contudo, a lacuna entre o que é dito e a efetivação dessas políticas é demasiadamente grande. Estar na escola não significa fazer parte dela. De acordo com Vera Candau (2002), a escola idealizada sobre o prisma da igualdade uma cultura comum a todos, se defronta com a possibilidade de articular igualdade e diferença evidenciando as relações entre o multicultural e a educação, bem como suas implicações implícitas no currículo.



### 3.2 *Habitus* linguístico e o poder da língua dominante

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. Atribui-se às línguas de sinais o *status* de língua porque, como nas línguas orais, também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Há uma diferença marcante entre a Língua Portuguesa e a língua de sinais, os que são denominados de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas são denominados sinais nas línguas de sinais.

Quadros (1997) afirma que as línguas de sinais são línguas naturais adquiridas de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua. A Língua Portuguesa seria adquirida como segunda língua, por não ser assimilada tão diretamente a partir dos contextos linguísticos em que vivem os surdos. Então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinada na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Conforme dito anteriormente, a primeira língua dos surdos, aquela que é aprendida naturalmente, é a Língua de Sinais. A língua escrita a ser ensinada (esforçando a aprender o Português e outras línguas, por exemplo) é tida como segunda língua (L2).

A questão é que a língua de sinais, embora reconhecida pela lei brasileira, não é valorizada como uma língua legítima. O pensamento de Pierre Bourdieu e o conceito de *habitus linguístico* ajudam a compreender essa dinâmica de instituição da língua legítima, ou língua dominante.

O *habitus* é uma espécie de matriz que guia as percepções, os julgamentos e as ações dos sujeitos. Fazem parte dele a dominação e a opressão, que vão sendo internalizadas dia a dia, muitas vezes ofuscando os sujeitos sobre a própria condição em que vivem. Uma dessas formas de dominação vem de um modelo de produção e circulação linguística composto pelo *habitus linguístico* e por um sistema de sanções e censuras que contribui para formar o valor simbólico da língua legítima (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Para Bourdieu (1996), quanto mais oficial e legítima é a língua de um país, mais imperativa ela se mostra. Uma rede de atores sociais, normas e procedimentos alimentam a legitimidade de uma língua, que está “enredada com o Estado, tanto em sua gênese como

em seus usos sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 32), reunindo gramáticos, professores e agentes do estado para garantir essa legitimidade.

É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e controle (os professores) investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar e o desempenho linguístico dos sujeitos falantes (BOURDIEU, 1996, p. 32).

A autoridade de avaliação dos gramáticos e professores e a padronização da norma linguística nos documentos e procedimentos de Estado, como os concursos e julgamentos vão contribuindo para uma política de unificação linguística. Somado a isso, um conjunto de instituições e mecanismos específicos, como a exigência da língua legítima para o ingresso no mercado de trabalho, por exemplo, reforçam esse efeito de dominação linguística.

Em Bourdieu (1996), a integração em uma mesma “comunidade linguística” é a condição de instauração das relações de dominação linguística, visto que esta requer “um mínimo de comunicação entre as classes e, portanto, o acesso dos mais desprovidos (por exemplo, os imigrantes), a uma espécie de mínimo vital linguístico” (BOURDIEU, 1996, p. 26). Por trás da ideia da viabilidade da comunicação interna a um país se esconde “um conflito pelo poder simbólico, de fazer reconhecer um novo discurso de autoridade, com uma determinada representação de mundo por ele veiculada” (p. 34).

A concepção de *habitus linguístico* de Bourdieu (1996) ajuda a explicar porque a questão das minorias linguísticas não se mostra como um problema brasileiro, ainda que no Brasil sejam faladas/sinalizadas mais de 300 *línguas brasileiras*, considerando o último censo do IBGE de 2010 e os dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) de 2007. E ainda, 17,5% dos índios brasileiros, quase 160 mil pessoas, não falam a Língua Portuguesa. O projeto de nação empreendido pelos portugueses desde a colonização, e perpetuado pelos sucessivos governos brasileiros, tratou de enraizar a ideia de que para ser brasileiro é preciso falar a Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2009). Estima-se que eram faladas 1.078 línguas indígenas quando da

chegada dos portugueses em 1.500. O processo de *glotocídio* (assassinato das línguas) envolveu uma série de ações que Oliveira (2009) identificou em documentos do que vão desde o império – empenhado em civilizar os povos indígenas por meio da dizimação de suas línguas, até o Estado Novo – período no qual a preocupação nacionalista promoveu a repressão e perseguição das línguas de imigração. A naturalização da ideia de país monolíngue esconde as tensões que envolvem surdos, indígenas, falantes de línguas de imigração.

Dessa forma, enquanto houver uma escola que valoriza apenas uma língua, a Língua Portuguesa, enquanto houver professores e gramáticos que atuam como autoridades na escola promovendo a *inculcação* da língua legítima e uma estrutura pouco aberta da escola para acolher as diferenças linguísticas, haverá uma marginalização daqueles que falam outra língua. Haverá a continua reprodução da desigualdade que cerca a vida dos surdos na escola e fora dela.

O Decreto nº. 7.387/2010 institui a ação governamental de realizar o primeiro inventário nacional das línguas brasileiras, que será realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. A língua de sinais é uma das línguas que será inventariada, mostrando o reconhecimento legal dessa língua, o que não ocorre em relação ao respeito cotidiano e ao valor desta na escola. Serão inventariadas as línguas minoritárias brasileiras (línguas indígenas, variedades regionais da Língua Portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, Língua Brasileira de Sinais e línguas crioulas).

Como um dos resultados desse inventário, houve, novamente, o reconhecimento da Libras como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras – e cultura, do que decorre, novamente, o direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas.

Ainda que exista uma ação governamental, o Ministério da Educação caminha na direção oposta ao impor a escola inclusiva aos surdos.

### 3.3 Violência simbólica e a opressão das línguas de sinais

Para Bourdieu e Passeron (2008), o poder que impõe significações e as legitimam e disfarça as relações imbricadas na base da escola é uma forma de violência simbólica. A violência que se produz e reproduz na escola é considerada violência simbólica percebida nas atitudes, nas ações dos sujeitos: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário...” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26), negligenciando a autonomia e a forma de pensar das pessoas na relação pedagógica, é criar de forma inconsciente a submissão a uma cultura a um olhar dominante dos grupos que gerenciam o poder, que têm o controle negando a autonomia e a consciência dos indivíduos na relação pedagógica e que dessa forma passariam a reproduzir inconscientemente as práticas de uma cultura hegemônica.

Assim, dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. Desse modo, deles se obtém práticas que objetivamente levam em vontade, mesmo quando são desmentidas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência, a necessidade das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 35).

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da Declaração de Salamanca, que estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham das superdotadas, em desvantagem social, das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Bourdieu e Passeron (2008, p. 42) argumentam que a ação pedagógica necessita de uma representação pedagógica que possibilite a construção do conhecimento, “automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida

tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica”. Dessa forma, os alunos reconhecem a importância do conhecimento. Ensinar ao outro é um ato, possuidor de sentido, de um por que no conteúdo.

A cultura como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmo que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usante da cultura ouvinte. A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos (PERLIN, 1998, p. 56).

Os *métodos de ensino*, em geral, promoveram ao longo dos anos uma violência simbólica com as línguas de sinais. Sempre foram alvo de grandes discussões que giravam em torno da melhor forma de alfabetizar os surdos e fazer com que eles fossem inseridos na sociedade. Com exceção do bilinguismo, o oralismo, a comunicação total e o bimodalismo desconsideravam claramente as línguas de sinais na sua forma linguística. Já o modelo inclusivo de bilinguismo secundariza a língua de sinais, a coloca com *status* menor face à Língua Portuguesa e desconsidera a cultura surda, promovendo não só uma violência simbólica, mas concreta em relação aos surdos usuários da Libras.

A cultura surda, conforme mencionamos anteriormente, consiste num modo particular de os surdos compreenderem e significarem o mundo (STROBEL, 2011; PERLIN, 2009). Numa perspectiva culturalista, ela é produzida por meio da língua de sinais e da apropriação de sentidos que se dá a partir dela por aqueles que não ouvem. Revela-se em artefatos culturais como teatro e arte, mas também nas comunidades surdas onde há associações de surdos, práticas esportivas e lutas políticas. Vejamos como se organiza a discussão em torno da educação inclusiva.

## 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, defende que:

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Dessa forma, todos os seres humanos são iguais perante a lei, conforme diz o artigo 7º: “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. Diante disso, a interpretação de quem defende a educação inclusiva é que essa igualdade significa todos estarem na escola regular.

O mesmo artigo diz também que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Nesse sentido, as pessoas devem participar amplamente da sociedade independente de quem sejam.

Já na Constituição Federal de 1988 diz que a educação deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, constitui a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

No ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa conferência, vários países em desenvolvimento discutiram sobre o direito de seus sistemas de ensino serem inclusivos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, de gênero, etnia ou religião.

O Brasil, entre esses países, assumiu a meta de, em dez anos, oferecer uma educação para todos os alunos. Como o resultado, o governo brasileiro, ao lado com toda comunidade civil e escolar, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos.

A conquista de um padrão de escolarização de melhor qualidade, que permita inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento, depende de ampla mobilização da sociedade. Neste sentido, os participantes da Semana Nacional de Educação Para Todos, reunidos em Brasília-DF, de 10 a 14 de maio de 1993, decidiram propor a seguinte agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação Para Todos e assim responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil (BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos, 1993).

Segundo o Plano, o governo brasileiro assumiria o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo. O objetivo mais amplo foi assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem a necessidades elementares da vida contemporânea. O plano expressou sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;

- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Em seguida, no ano de 1994, uma reunião na cidade de Salamanca, na Espanha, originou a Declaração de Salamanca. Essa reunião tratou especificamente da educação dos alunos com deficiência. O Brasil aderiu ao documento de Salamanca (1994), assumindo a seguinte posição, assim como os outros países signatários do documento. Cada país deveria construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional.

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, criada em 1996 para orientar o sistema educacional brasileiro, a educação se divide em Educação Básica e Educação Superior. A Educação básica seria dividida em três níveis: Educação Infantil (de zero a seis anos), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para educação especial foi definida a oferta de recursos e serviços educacionais especiais.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Art. 58º. 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.

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

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB, 1996).

Outro documento importante foi originado da Convenção Guatemala, realizada no ano de 1999. Nele consta que as pessoas com deficiência têm o direito humano e liberdade para serem incluídas na educação, conforme descreve o artigo 3: “c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos,



estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência”.

Em 2001, o governo brasileiro cria o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº. 10.172/2001, documento que conduziu as políticas educacionais por cerca de dez anos. Sobre as políticas para a inclusão, o plano destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Educação Especial não é um nível de ensino. É uma modalidade de educação escolar, um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que devem estar à disposição dos alunos que dela necessitarem, perpassando transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino. Assim sendo, os serviços de educação especial deverão estar presentes na educação infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior. O processo de inclusão pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deverá adequar-se às diferentes necessidades dos alunos.

Após o reconhecimento dos tipos de necessidades dos educandos, cada escola, por meio do projeto pedagógico, organiza os tipos de apoio ou suporte que pode oferecer e organizar, como as adequações ou adaptações curriculares para que eles tenham acesso ao currículo. Geralmente, as secretarias de educação indicam as escolas que já organizaram esses serviços, para servirem de referência, ou seja, as escolas com experiência de inclusão vão sendo construídas gradualmente.

Em 2008, é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>18</sup>, que deu início ao fechamento de várias escolas especializadas, além de mudanças nas infraestruturas escolares como o objetivo de torná-las acessíveis a todas as crianças. O MEC (Ministério da Educação) tem elaborado documentos que explicitam essa política de inclusão escolar, como os parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais para a Educação Infantil, os Referenciais para a Formação de Professores e as Adaptações Curriculares, estratégias para a educação de alunos com deficiência. A inclusão escolar não significa apenas inclusão em classes comuns do ensino regular. A legislação sabiamente

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. (Acesso em: 31/10/2015.)

utilizou a palavra “preferencialmente” na rede regular de ensino e não “exclusivamente”. Isso significa que podem existir escolas especiais e escolas bilíngues para surdos.

Todo esse levantamento de documentos, leis e planos educacionais faz parte do arcabouço institucional e legal que guia a educação inclusiva no Brasil. Do ponto de vista conceitual, Garcia (2003, p. 48) discute que

o conceito inclusão tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão. Dessa forma, ao buscar compreender as políticas de inclusão, percebe-se a necessidade de discutir o posicionamento de alguns autores sobre os significados e sentidos que atribuem aos dois conceitos.

Esclarecimentos acerca do sentido e do significado da inclusão tem sido um grande desafio, considerando-se os inúmeros equívocos e as omissões a respeito. As reflexões sobre a inclusão, com essa denominação, foram desencadeadas pelos grupos ligados à educação especial. Apesar dos esforços governamentais de incluir todos os professores nessa urgente discussão, os mais frequentes interlocutores têm sido os professores de classes e escolas especiais, das salas de recursos e os itinerantes. Entre outras, essa razão explica porque, ao se pensarem inclusão, associa-se a proposta, de imediato, com o alunado da educação especial.

No contraponto da análise do mesmo tema, muitos educadores, porque desavisados, pensam que falar de exclusão é falar do alunado da educação especial porque, historicamente, têm sido discriminados e segregados, devido às suas características biopsicossociais e às expectativas do meio em relação à sua capacidade produtiva. Afirmar que apenas as pessoas com deficiência estão excluídas das oportunidades de se apropriarem do saber e do saber fazer trata-se, porém, de outro enorme equívoco.

Com os movimentos em prol da universalização da educação e que têm se consolidado no paradigma da “Educação Inclusiva”, muitos sistemas estaduais e municipais de educação têm revisto sua proposta político-administrativo e, nela, o espaço a ser ocupado pela educação especial em seus organogramas. A atual conjuntura educacional, embora a política educacional apresente como finalidade a democratização plena do acesso, ingresso e permanência dos alunos numa escola de boa qualidade, para todos, ainda não está claro que nesse todos se incluem as minorias, inclusive as pessoas com deficiência.

Em termos gerais, esses são os sujeitos da inclusão que, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, devem ser recebidos em todas as escolas (Declaração de Salamanca, 1994, item 3). Uma escola que inclua a todos, que reconheça a diversidade e não tenha preconceitos contra as diferenças, que atenda às necessidades de cada um e que promova a aprendizagem. Esses são os princípios da educação inclusiva que o Ministério da Educação tem tentado difundir.

Maria Tereza Mantoan (2003), uma das principais pesquisadoras da área, acredita que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais.

Segundo ela, o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. Mantoan (2003) afirma também que a escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nesses novos tempos. Outros desafios são apontados pelos teóricos inclusivistas:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

A garantia da qualidade do atendimento educacional oferecido pode ser considerada como um desafio, para as pessoas com deficiência e para o alunado, em geral. Como ainda não são utilizados, em todo o país, os mesmos indicadores de qualidade para as respostas

educativas das escolas, governamentais ou não, esse desafio desdobra-se em vários outros, relacionados com a avaliação do processo ensino/aprendizagem. Em geral são muitas subjetivas e têm sido predominantemente, utilizadas como instrumento de poder sobre os alunos.

Na escola, a qualidade deve considerar o sucesso de todos os atores envolvidos: o aluno, na medida em que for capaz de aprender a aprender e aprender a fazer; o professor que ao ressignificar a sua prática pedagógica poderá centrá-la na aprendizagem em vez do ensino; a escola, para que desempenhe seu papel político e social, além do pedagógico, em busca da cidadania plena de seu alunado.

Seja no âmbito municipal, estadual ou federal, pertencendo à zona rural ou urbana, a educação seja oferecida pelo setor público ou de iniciativa privada, a escola, em qualquer nível do fluxo escolar, é o espaço privilegiado de formação dos educandos, assim como é, também, o espaço dos escritos. Sob esse aspecto representa, para muitos, a única oportunidade de acesso ao saber historicamente acumulado e de apropriação da norma culta.

Enquanto espaço de formação, diz respeito ao desenvolvimento, entre educandos, de sua capacidade reflexiva, dos sentimentos de solidariedade e de respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos. A escola deve proporcionar a todos, conhecimentos e capacidade crítica, isto é, as ferramentas estratégicas capazes de contribuir para a criatividade e o pleno desenvolvimento individual, bem como para o enfrentamento da pobreza. Todos esses são valores defendidos na proposta de educação inclusiva. Esclarecimentos acerca do sentido e do significado da inclusão tem sido outro desafio, considerando-se os inúmeros equívocos e as omissões a respeito. As reflexões sobre a inclusão, com essa denominação, foram desencadeadas pelos grupos ligados à educação especial. Apesar dos esforços governamentais de incluir todos os professores nessa urgente discussão, os mais frequentes interlocutores têm sido os professores de classes e escolas especiais, das salas de recursos e os itinerantes. Entre outras razões, explicamos essa questão, porque, ao se pensar em inclusão, associa-se a proposta, de imediato, com o alunado da educação especial. E como essa questão se colocou para os surdos?

#### 4.1 A educação bilíngue para surdos e a perspectiva inclusiva no Brasil

Depois de séculos com a comunicação e língua oprimida, os surdos brasileiros ganharam o direito de serem educados pela mesma. A Lei nº. 10.436/2002 oficializou uma política linguística para a comunidade surda, que estabelece o reconhecimento da Libras como sua primeira língua e o Português como sua segunda língua oficial.

O Decreto nº. 5.626/2005 inclui a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciaturas do Brasil, mas não necessariamente para formar professores proficientes em Libras, mas trazendo a formação dos mesmos uma quebra de paradigmas dos padrões pré-estabelecidos e possibilitando o reconhecimento da identidade surda, contato com surdos e cultura surda, e a formação pedagogia tem proficiente em Libras para futura educação dos surdos.

O mesmo decreto define onde os surdos devem ser escolarizados.

De forma mais específica, o Decreto nº. 5.626 aponta, no artigo 22, para a garantia da educação bilíngue tanto em escolas ou classes bilíngues quanto em escolas comuns:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, grifo nosso).

O Decreto traz ainda a definição de escolas ou classes de educação bilíngue como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”<sup>19</sup>. Diz ainda que os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com

---

<sup>19</sup> Endossam a redação deste decreto outros instrumentos legais, tais como a Lei nº. 7.611/2011 e o Plano Nacional de Educação.

utilização de equipamentos e tecnologias de informação (para os casos de AEE). E que isso depende da escolha dos pais.

A questão é que esse texto traz uma ambiguidade geradora de uma confusão conceitual, que leva ao entendimento de que é bilíngue porque inclui ouvintes que falam português e surdos que se comunicam em Libras. Ou seja, é bilíngue porque a instrução é dada em duas línguas (NASCIMENTO; COSTA, 2014).

Essa é a interpretação corrente de vários teóricos (MANTOAN, 2011; MANTOAN; PRIETO, 2010; SASSAKI, 1997) e também dos principais documentos organizadores de políticas públicas brasileiras e também, que trazem a seguinte definição:

A educação bilíngue a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras (*sic*), devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes (MEC, Nota técnica 05/2011).

Os documentos também se ancoram no artigo 208 da Constituição Brasileira, inciso III, que prevê a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino”. E ainda, orientam que os alunos sejam inseridos nas escolas comuns via sistema de dupla matrícula, em que devem receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, de forma complementar e/ou suplementar. No caso dos surdos, o AEE é composto do ensino da Libras, da Língua Portuguesa como segunda Libras e dos conteúdos escolares em Libras, conforme consta do material de formação de professores publicado pelo MEC<sup>20</sup> (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Os documentos desconsideram também as questões culturais e linguísticas. A nota 05/2011 define que “a educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez”. Todo o posicionamento dos gestores do MEC segue a mesma linha de argumentação:

Do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura

---

<sup>20</sup> ALVEZ, Carla B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, Mirlene M. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (Entrevista da diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret, à Revista da Feneis, 2010).

Assim sendo, a concepção de educação bilíngue para surdos, conforme os teóricos inclusivistas e conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, pode ser sintetizada da seguinte forma: os alunos surdos devem ser matriculados em escolas comuns, em salas com alunos ouvintes, onde serão acompanhados de tradutores intérpretes de Libras. O ensino da Libras e do Português como segunda língua deve ser feito no espaço do AEE, no contraturno. Em alguns documentos é mencionada a possibilidade do ensino do português oral. A surdez é entendida sob o paradigma da deficiência, ainda que o bilinguismo seja considerado. E, por último, a perspectiva cultural é completamente desconsiderada.

De outro lado, outras interpretações da legislação são conferidas tanto por pesquisadores quanto pelos movimentos surdos. Ambos os atores têm atuado junto aos representantes políticos na redação de documentos, leis e decretos, de forma a eliminar as ambiguidades. Uma das atuações bem sucedidas foi a redação final do Plano Nacional de Educação (2014). Apesar de mencionar o decreto acima, o documento é um pouco mais preciso na definição de educação bilíngue:

Estratégia 4.7: garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...] (BRASIL, 2014).

Da mesma forma, um Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC<sup>21</sup>, do qual participaram gestores, pesquisadores e lideranças do movimento surdo, produziu uma definição ainda mais precisa que consta do relatório “Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”:

---

<sup>21</sup> O Grupo de Trabalho foi nomeado pelo Ministro da Educação em 2013, por meio das Portarias nº. 1.060/2013 e nº. 91/2013. O documento consta em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513). (Acesso em 31/10/2015.)

Escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua [...], em espaços arquitetônicos próprios, e nelas devem atuar professores bilíngues, fluentes em Libras, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. Essas escolas possuem caráter substitutivo, complementar e suplementar (BRASIL, 2014, p. 4).

Consta do relatório do GT, ainda, que:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Em síntese, o que pesquisadores e movimentos surdos defendem são escolas públicas específicas onde a língua de comunicação e instrução é a língua de sinais, a língua materna dos surdos, adquirida desde os primeiros dias de vida desde que estimulada. Conforme já dito, a justificativa é de que as crianças surdas, em geral filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua. O espaço de AEE duas ou três vezes por semana seria insuficiente para garantir a aquisição de linguagem e da Libras. A presença do intérprete de Libras deixa de ter efetividade, visto que realizam a tradução para quem não conhece nem uma nem outra língua (Feneis, 2011a, 2011b)<sup>22</sup>.

Conforme a nota da Feneis, em resposta à nota 05/2011 acima mencionada:

A Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando 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 e suplementar, mas não principal, como a legislação ordena (Feneis, 2011).

---

<sup>22</sup> Nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos, em resposta à Nota Técnica nº. 5/2011/MEC/SECADI/GAB (2011a) e 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 (2011b).



Os estudiosos da educação dos surdos no Brasil têm se posicionado de forma incisiva contra a política do MEC. Uma pesquisa conduzida pelo professor da Universidade de São Paulo, Fernando Capovilla (2011), revelou que crianças surdas cuja língua materna é a Libras aprendem mais e melhor nas escolas bilíngues, devido à interação com professores e colegas sinalizadores<sup>23</sup>. Além disso, para muitos pesquisadores o problema não é o espaço escolar que agrega apenas pessoas surdas, mas o modo como ele é constituído. Nascimento e Costa (2014), por exemplo, acreditam que a educação bilíngue pode ser efetivada tanto em escolas de surdos quanto em escolas com ouvintes, desde que a língua de instrução seja a Libras (não de forma traduzida) para os primeiros e o português para os últimos. Esses estudantes, ouvintes ou surdo, deverão ser bilíngues, ou deverão tornar-se bilíngues.

E, ainda, recusam a ideia de que a inclusão possa acontecer pela simples presença de surdos e ouvintes em uma sala de aula.

A educação bilíngue não pode ocorrer de qualquer forma e a qualquer custo, pois não se reduz a qualquer espaço educacional onde se agrupam surdos e ouvintes; não se reduz a qualquer ambiente onde esteja presente um profissional que fez algum curso de Libras e que “tem ou não” fluência em Libras, ou que “tem ou não” domínio do conteúdo a ser traduzido. O simples agrupamento de pessoas diferentes, com características diferentes e com necessidades diferentes não acarreta a inclusão (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 163).

Além de uma definição precisa sobre educação bilíngue, os movimentos surdos e os especialistas têm defendido uma abordagem cultural para a educação dos surdos, tanto nos documentos quanto nas pesquisas. Um importante marco legal utilizado é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência:

**Art. 24** – os Estados membros devem garantir: a) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b) Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e

---

<sup>23</sup> A pesquisa é parte do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo (Pandês) – apoiado pelo CNPQ, CAPES e Observatório da Educação do INEP – que teve como objetivo analisar o desenvolvimento escolar, de cognição e de linguagem dos surdos brasileiros. Durante dez anos, de 2001 a 2011, foram avaliados cerca de oito mil surdos de 15 estados brasileiros com idades entre 6 a 25 anos, e escolaridade que variava do primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Superior. Cada estudante surdo passou por cerca de 20 horas de testes (incluindo a Provinha Brasil e a Prova Brasil adaptadas) que avaliam leitura alfabética de palavras novas e conhecidas, compreensão de leitura de sentenças e textos, qualidade ortográfica da escrita, vocabulário de escrita para nomear objetos, vocabulário de leitura orofacial, memória, dentre outros (CAPOVILLA, 2011).

surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

**Art. 30** – determina “que sua [dos surdos] identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

E ainda, de acordo com o Decreto nº. 6.949/2009, seu artigo 4º, determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas. O mesmo é destacado pelo documento da UNESCO feito em Barcelona, em 1996, que destaca que:

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

Há ainda a defesa de que as escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral e que os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos). Esse é o posicionamento do movimento social dos surdos.

Em suma, atualmente, o bilinguismo como meio de educação dos surdos tem sido interpretado de duas formas. Existe uma política formal do MEC que dá ênfase à educação inclusiva considerando que intérpretes de Libras bastam para os alunos surdos e que estes devem ser escolarizados em classes regulares. A presença desses intérpretes somada ao atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno seria suficiente para garantir ambientes e sujeitos bilíngues. Pesquisadores e o movimento social dos surdos lutam por escolas bilíngues onde a língua de instrução e comunicação seja a língua de sinais. Defende-se o argumento de que para a aquisição plena da língua de sinais as crianças precisam de *inputs* linguísticos durante todo o momento e que precisam de escolas onde essa seja a língua de instrução. A questão é que para o modelo de escola inclusiva vigente, determinado pelo Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o bilinguismo tem se reduzido a intérpretes em sala de aula, de acordo com Botelho (2003).

Buscaremos, ao final, articular todo o material de maneira a traçar considerações acerca dos desafios e avanços da educação dos surdos no Brasil.

## **NOSSO OLHAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Primeiramente, há que se observar que existe um conflito recente que envolve modelos de educação bilíngue, educação especial e educação inclusiva, mas as bases desse conflito são antigas. O que está na base é a concepção de surdez ora vista como deficiência ora vista como minoria linguística. Isso desencadeia, em alguns momentos da história, avanços, mas em outros retrocessos.

Entre os avanços está o reconhecimento legal em muitos países das línguas de sinais como meios de comunicação das comunidades surdas. Há também o reconhecimento mundial de que o bilinguismo é o melhor meio de educar crianças surdas. Em terceiro lugar, observam-se os movimentos surdos cada vez mais atuantes na luta por seus direitos, além de uma consciência sobre a equidade de participação, de vivência em sociedade e de direitos humanos, sociais e econômicos.

Por outro lado, como retrocesso, acredito ser a perspectiva da deficiência muitas vezes esconder a questão da minoria linguística. Isso deixa enviesadas as políticas educacionais, que insistem em considerar os surdos da mesma forma que as outras pessoas com deficiência, na qual suportes, ferramentas, salas de recursos parecem bastar para a inclusão efetiva.

Em suma, as observações acerca do percurso histórico da educação de surdos no Brasil, da produção científica sobre o tema, aliada à minha trajetória pessoal podem ser sintetizadas em três pontos: a) existe uma visão deturpada sobre o que é inclusão e sobre o que é bilinguismo; b) o lugar que a cultura surda ocupa nesse debate é absolutamente desvalorizado pela atual perspectiva inclusivista; c) os agentes que formulam políticas públicas em educação continuam sem consultar os principais interessados, os próprios surdos. A seguir, discorro sobre esses pontos.

## **Visão deturpada sobre o que é inclusão e sobre o que é bilinguismo**

Conforme mencionei na minha trajetória de vida, passei por escolas de ouvintes sem intérprete (até o Ensino Fundamental), de ouvintes com intérpretes (na faculdade de Pedagogia e no mestrado), de surdos com intérprete (cursinho pré-vestibular) e de surdos sem intérprete e com aulas diretamente em Libras (Faculdade Letras Libras). Diante disso, discuto as diferenças e o que podemos chamar, de fato, de inclusão.

Há alguns equívocos sobre a experiência de inclusão de um aluno surdo em uma escola regular, fundamentalmente no ensino básico, e as concepções que cercam professores, alunos e intérpretes. Há uma ilusão de que está ocorrendo um processo inclusivo de maneira satisfatória na escola. Percebe-se que os alunos surdos não são incluídos nas escolas e sim depositados numa realidade preparada para atender a alunos ouvintes. Os alunos surdos têm que se adaptarem a realidade oferecida. Isso não é inclusão.

No caso dos alunos surdos, eles têm que se virar como podem para acompanhar as aulas preparadas exclusivamente para alunos ouvintes, principalmente se eles chegam à escola sem língua ou apenas com a língua de sinais – o que é raro. Essas aulas são planejadas e desenvolvidas em português, língua que a maioria dos sujeitos surdos não domina. Quando há a presença de intérprete o obstáculo fica um pouco menor. Mas ele não é a solução para os problemas de letramento e aprendizagem dos alunos surdos, pois a construção de conhecimento se dá com a interação com o meio e os outros sujeitos, por conversas, exposições de pontos de vistas diferentes, contatos. E esses contatos não acontecem de forma efetiva com os alunos surdos já que é necessário um sujeito para mediá-los. Por isso a questão linguagem é fundamental, ela é responsável pelo processo formação e desenvolvimento (cognitivo, emocional, psicológico) de qualquer sujeito.

Inserido no contexto onde não há uma comunicação efetiva, como pode o aluno surdo se desenvolver? Esses alunos acabam não de desenvolvendo como os alunos ouvintes, mesmo com a capacidade cognitiva semelhante. Vivendo ilhados, com apenas o intérpretes como meio de contatar os outros, os alunos surdos acabam tendo sua aprendizagem negligenciada. Devo destacar também outro obstáculo. O intérprete, na maioria das vezes, não domina o conteúdo que está sendo ensinado. Mesmo que dominem

alguns, eles não dominam tudo. Não existe, em sala, um intérprete de Matemática alguns, um de Português, outro de Química, de História e etc. Por isso, a tradução dos conteúdos muitas vezes não ocorre de forma eficiente (ou mesmo, correta). Seria necessário que os professores planejassem suas aulas juntos a esses profissionais, expondo objetivos, dúvidas, explicações, desenvolvendo, em conjunto, atividade que fossem significativas para todos os alunos (surdos e ouvintes).

Seriam necessárias inúmeras medidas para tornar a educação inclusiva, realmente eficaz. O intérprete é apenas uma delas. Também seria necessário rever os currículos e, metodologias de ensino, repensar as aulas, inserir efetivamente o bilinguismo, tentando promover uma comunicação entre alunos surdos, ouvintes, professores e funcionários. Seria necessária uma preparação para os professores, durante o curso de formação superior, para lidar com a inclusão. Eles deveriam estudar sobre a cultura surda, para que os professores compreendessem seu “mundo” e para uma maior valorização e conhecimento desta cultura. Nesse sentido, a experiência no mestrado se mostrou diferenciada por quatro razões. Primeiro porque tive a oportunidade de ingressar por meio de provas realizadas na minha primeira língua. Segundo porque eu já era bilíngue e conseguia ler, com alguma dificuldade os textos de sala de aula. Em terceiro porque a interação com os colegas foi facilitada pelo curso de Libras autorizado pela coordenação da pós-graduação, valendo créditos, o que motivou ainda mais os colegas. Nesse curso foram discutidas questões sobre cultura e identidade surda, além do ensino da língua de sinais. Por fim, havia um apoio institucional importante por meio do Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP e do próprio Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade.

Essa é, em geral, uma situação bastante diferente das escolas do Ensino Fundamental e Médio. Para os professores que se deparam com a inserção de alunos com deficiência em suas salas, sem nenhum preparo prévio, é complicado lidar com a situação. Um melhor preparo nos cursos de formação inicial para os professores e oferecer-lhes melhores condições de trabalho já seria grandes passos para melhorar alguns aspectos da nossa realidade educacional. Também deveriam ser oferecidos cursos de capacitação profissional para trabalhar exatamente a inclusão escolar. É obvio que aspectos relacionados à infraestrutura das escolas, à falta de materiais didáticos diversos, de acessibilidade, dentre outros, também são pontos a serem trabalhados para que aconteça a

educação inclusiva. Pensando agora nos alunos ouvintes, estes se deparam com o novo, com o diferente e, muitas vezes, não sabem lidar com a situação. Os alunos ouvintes respeitam os alunos surdos, porém não sabem como interagir, comunicar com eles. Eles ficam sem ação. Não há aulas de Libras para os alunos ouvintes e os professores, quando sabem, sabem o básico. Novamente, vejo a necessidade de o bilinguismo efetivamente acontecer nas escolas. Tentar fazer como que os alunos (e professores) possam ter um canal de comunicação que atendam as necessidades de todos.

Refletindo sobre todos esses aspectos que ainda precisam melhorar, fico pensando se seria correto continuar negligenciando a aprendizagem dos alunos em prol de uma tentativa de melhorar a situação. Quanto tempo levará para nos adequarmos a uma situação que seja afável para todos, independentemente da cultura e da língua dos surdos? Será que vale a pena continuar “atrasando” o desenvolvimento de alunos que necessitam de acolhimento diferenciado até ocorrer essa suposta melhoria? Creio que não.

Entretanto, o que é fundamental na diferença entre a minha experiência na UFOP e no ensino básico foi a questão do letramento e da alfabetização. No segundo caso essa etapa já havia sido vencida e acompanhar uma perspectiva inclusiva se mostrou possível e rica. No segundo caso, passei cerca de quatorze anos da minha vida sem interagir efetivamente com os colegas, sem aprender a minha língua na escola e com dificuldades de me tornar bilíngue porque não havia acesso aos conteúdos da Língua Portuguesa.

Assim como Lacerda (2006) acredita que, no caso específico dos alunos surdos, fosse mais interessante e mais produtivo que estes frequentassem ambientes escolares onde os conteúdos didáticos seja lecionados em sua língua, que tenham profissionais e colegas que compartilhem sua cultura, para desenvolvê-los inteiramente. A ideia não é isolá-los. O importante seria

criar espaços onde a diferença presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades [...] nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso (LACERDA, 2006, p. 181).

Além disso, é nítido que o atual modelo de inclusão considera bilinguismo o que de fato não é. Conforme dito anteriormente, intérprete em sala de aula e apenas duas pessoas

se comunicando em uma língua em uma escola inteira está longe de ser uma condição de bilinguismo na escola. O bilinguismo para surdas que acreditamos é aquele onde todos os surdos se comunicam em Libras como primeira língua e aprendem os conteúdos também na primeira língua.

### **Cultura surda desvalorizada pela atual perspectiva inclusivista**

Conforme dito anteriormente, as políticas educacionais desconsideram que os surdos compreendem e significam o mundo de outra maneira porque o nosso modo de nos comunicar é pela visão. Em várias das situações que contei em meu memorial mostrei isso. Por exemplo, na sala de aula quando todos levantaram as mãos para ler o texto eu levantei também. As disciplinas que eu tinha mais facilidade eram aquelas que possuíam mais imagens, como biologia. A alegria de encontrar uma professora que soubesse Língua de Sinais. A vivência em um mundo que não fala a sua língua e que te obriga a escrever na Língua Portuguesa, que te obriga a oralizar e que muitas vezes proíbe o uso das mãos para comunicar. Tudo isso constitui um modo particular de os surdos verem o mundo, que deve ser considerado nas políticas educacionais.

A legislação e as diretrizes atuais desconsideram a necessidade de abordar a cultura surda. Entretanto, é importante que os professores conheçam essa particularidade para, de fato, realizarem um bom trabalho. É preciso dar um giro no modo de ver a educação de surdos, repensar a presença da música como instrumento de ensino, valorizar as formas visuais como as artes e o teatro, dar a mesma importância para as duas línguas sem submeter uma a outra.

Ao analisarmos a cultura surda, vemos que fora marcada por muitos estereótipos ao longo dos tempos, e não estereótipos esses criados pela cultura dominante, classificando os surdos como deficientes. A deficiência tende a postular um modelo médico e não social da pessoa surda. “Deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma ‘tragédia pessoal’, [...] mas sim uma questão eminentemente social” (DINIZ, 2007, p. 7).

Devido a essa perspectiva patológica de ver o sujeito surdo, ressaltando sua deficiência e lhe tirando a possibilidade de inserção na sociedade “ouvinte”, os movimentos sociais protagonizados por surdos e ouvintes instauraram essa nova realidade social, implantando nos currículos de licenciatura o ensino de disciplinas relacionadas a Libras. O objetivo é propiciar que essas disciplinas sejam uma afirmação coletiva dos grupos minoritários em reconhecimento de sua cultura própria.

Historicamente, a visão clínica sobre o conceito de surdez contribuiu para a necessidade de cura da pessoa surda. Atualmente, surdez, ser surdo tem seu conceito com base na antropologia. Hoje, a comunidade surda se apresenta como a diferença cultural, compreendendo cultura como tudo aquilo que uma pessoa sabe ou acredita de modo a operar de uma maneira aceitável em relação a outros. É construída, formada historicamente, também é um conjunto de comportamento de convivência de um grupo, é língua, regras comportamento. Compartilhar valores, crenças, comportamentos (PEREIRA *et al.*, 2011). A cultura: constrói identidade, influencia subjetividade, constitui visão de mundo, constitui valores, crença, gera produção de artefatos culturais.

E a Cultura Surda? Para compreendê-la é preciso uma leitura multicultural, olhar cultura em sua própria lógica, sua própria história. A cultura surda não é uma cópia da Cultura Ouvinte, não é uma cultura patológica. É o jeito de o surdo entender o mundo e mudá-lo de acordo com sua percepção visual (STROBEL, 2008). A autora descreve oito artefatos que caracterizam e ilustram o sujeito e a cultura surda, sua forma de perceber, compreender e modificar o mundo. Estes artefatos são:

- A experiência visual, que faz a criação com que os surdos construam sua percepção de mundo através dos olhos;
- O linguístico, que se refere à criação, utilização e difusão das línguas de sinais;
- O familiar, que refere se ao nascimento de crianças surdas em lares ouvintes e de crianças ouvintes em família de surdos assim como o processo de aceitação em cada caso;
- A literatura surda que abrange as obras em língua de sinais e as obras de autores surdos;
- As artes visuais que são consideradas o artefato onde se localizam as artes plásticas e o teatro surdo;



- Os artefatos compostos pela vida social e esportiva, que aborda a dificuldade de inserção numa sociedade que exclui e não prepara o indivíduo para lidar com as diferenças;
- O artefato político, destacando os líderes surdos e suas histórias de luta sociais;
- E também as inovações tecnologia que facilitam a vida do sujeito surdo garantido uma maior acessibilidade.

Na cultura surda é constituída a Identidade Surda, o Ser surdo, a subjetividade, ter orgulho da língua de sinais e compreender o mundo surdo. É um campo de forças subjetivas que dá sentido do grupo. Forças em tensão/conflito (SÁ, 2006). Forma de constituição de subjetividade que auxiliam na determinação e organização de grupo. Fazem parte da Cultura Surda: Língua de Sinais, experiência visual, história comum de opressão /normalização, constitui, artefato culturais: usa “condição da surdez”, produzidos nas associações/esportes, valorização, líderes. O líder = pai cultural.

Somos seres sociais e, por isso, precisamos nos identificar como uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno, termos de uma identidade cultural. Segundo Perlin (1998), a identidade cultural – conjunto de característica que define um grupo e que contribui na formação do sujeito, identificando ou excluindo.

Somos diferentes. Nossa identidade parte da nossa diferença. Somos um mosaico formado de diferentes formas de poder em relação ao diferente (LOPES, 2001). Dessa forma, as políticas educacionais deveriam levar isso em conta, principalmente considerando as escolas bilíngues onde a língua de sinais fosse o principal meio de comunicação.

### ***“Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos”***

Como militante do movimento surdo, presenciei vários momentos de opressão por parte do governo, o que nos faz lembrar o Congresso de Milão de 1880, que proibiu o uso da nossa língua. Fui delegada em algumas conferências de educação e pude presenciar isso.

Durante a Conferência Nacional de Educação, em 2010, e com a ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação isso ficou nítido. Os delegados surdos

apresentaram as nossas propostas do movimento surdo, sobre o que nós queremos, mas foi um momento de muita tristeza e opressão. Em uma entrevista com o delegado Neivaldo Zovico publicada na Revista da Feneis (2010, Edição 40, p. 22), ele conta que:

Houve um forte lobbie das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. [...] Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor.

O professor surdo Neivaldo argumentou, na revista, que os dirigentes governistas manipularam o grupo.

Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas (Revista da Feneis, entrevista concedida por Neivaldo Zovico, 2010, p. 22-23).

Nessa ocasião, representantes do MEC acusaram as escolas bilíngues de segregacionistas e disseram não acreditar na existência de uma cultura surda. Um artigo escrito por mim, Sonia Oliveira e Clarissa das Dores (2013) discutiu que o discurso da segregação é uma estratégia adotada pela escola para ordenar os alunos em grupos de acordo com habilidades, gênero, classe social e etnia. A política de inclusão do aluno surdo ganha reforço com essa estratégia. A ideia do que “nós” queremos e idealizamos para o “outro” surdo é o melhor. “Nós” queremos uma inclusão onde todos são iguais e tenham acesso a uma educação igual para todos. O “outro” surdo se torna, neste contexto de afirmação de uma política educacional inclusiva, o mal, aquele que quer brigar enquanto “nós” queremos a paz. Uma política de inclusão que coloca todos no patamar da igualdade e diz que reconhece a diferença, não compreende o que é alteridade. Não se coloca no lugar do “outro” surdo.

A diversidade como algo estranho e distante é uma estratégia política. A política de educação inclusiva é oferecida a todos. “Nós” oferecemos uma educação que respeita a

diferença. O “outro” não aceita, não concorda. Há uma diferença entre oferecer e impor. Oferecer uma educação que tem, no seu alicerce, os sujeitos dessa educação é diferente de uma política educacional construída, idealizada por “nós” que não vivemos a diferença.

Ter um único discurso no espaço escolar sobre assuntos relevantes, como economia, desigualdade social, diferença cultural, é a estratégia da argumentação unilateral. Essa estratégia inviabiliza a possibilidade de vislumbrar outro olhar sobre temas conflituosos. No caso da educação de surdos, o porquê da comunidade surda defender uma educação bilíngue, uma educação onde a língua de instrução seja a língua de sinais não é discutida, analisada com as pessoas surdas, com a comunidade escolar. Criam-se políticas educacionais sem os sujeitos que serão atendidos por essas políticas.

A estratégia da argumentação unilateral é contemplar à estratégia de exclusão. Sua meta é apresentar apenas aqueles textos alinhados com determinados modelos discursivos, para justificação das desigualdades sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas e de gênero (SANTOMÉ, 2011, p. 89).

Por tradição, os surdos foram considerados deficientes e, por isso, educados em instituições de ensino intituladas escolas especiais. As práticas pedagógicas destas instituições são consideradas pobres, nivelam por baixo as competências dos alunos, contribuindo para a exclusão social dos mesmos.

Uma escola especial é diferente de uma escola de surdos ou uma escola bilíngue. A terminologia, neste caso, revela uma diferença linguística e cultural. Ser surdo não é ser especial e necessitar de um atendimento especial. Ser surdo é ter direito a uma educação que valorize sua língua e cultura. Uma educação que tenha a língua de sinais como língua de instrução e não somente como parte integrante do currículo. A língua é o currículo como educação é cultura. O movimento surdo em defesa da escola bilíngue é o reflexo do acesso desigual dos surdos à educação. O movimento surdo almeja construir uma educação que valorize o reconhecimento e a representação do Ser Surdo. Uma educação que promova a alteridade.

Nesse sentido, defendemos o lema da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008): *Nada sobre nós sem nós*. As políticas públicas em educação devem levar em conta o que nós surdos falamos, porque nós passamos sim pela

experiência de segregação num mundo de ouvintes que não se comunicam na nossa língua. Queremos a inclusão social, mas, para isso, precisamos de uma escola de qualidade que seria a escola bilíngue.

O olhar sobre a educação de surdos deve ser um olhar de ruptura de estereótipos construídos historicamente na escola e que inculcam a produção de conceitos sobre o outro, o outro surdo modelado pelo etnocentrismo e desrespeito a sua alteridade.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, Mirlene M. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol.*, Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-34.

BRASIL. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 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: 31/10/2015.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº. 1.060/2013 e nº. 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>.

(Acesso em: 10/03/2014.)

BRASIL. *Nota sobre a International Disability Alliance – IDA*. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *DOU*, 25 abr. 2002. 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: 31/10/2015.)

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CANDAU, V. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer, 2011, p. 77-99.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. *Ciência Cognitiva*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 561-588, 1997.

CICCONI, M. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA, Márcia Cunha Silva. *Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?* 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa. Dossiê Psicanálise e Educação. *Revista Espaço Acadêmico*, Edição nº. 120, p. 9-21, 2011.

FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

FELIPE, Tanya Amara. Bilinguismo e surdez. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP, v. 14, p. 101-111, 1989.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2003.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.

HAHN, Rosimeri Schuck Schmidt. *Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes*. 2012. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LABORIT, E. *O voo da gaivota*. São Paulo: Círculo do Livro / Ed. Best Seller, s/d. (Paris: Robert LafFont, 1994).

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço*, Instituto de Educação de Surdo, v. 10, p. 30-40, 1998.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Random House, 1984.

LANG, H.G. Perspectives on the history of deaf education. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 9-22.

MACHADO, L. M. C. V. *(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo*. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. 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: 04/11/2007.)

MORAES, Wesley Soares Guedes de. *Educação de alunos surdos e formação de professores: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública?* 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P.. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, p. 207-215, 2002.



NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 159-178, 2014.

NANTES, Janete de Melo. *A constituição do intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro*. 2012. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

NEMBRI, Armando Guimarães. *O cotidiano escolar do curso bilíngue de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES: um olhar avaliativo*. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, v. 1, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, S. M.; DORES, C. F.; OLIVEIRA, R. L. Currículo da educação de surdos: Presente de grego de “nós” para o “outro” surdo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E SEMINÁRIO NACIONAL DE INED, 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, 2013.

OLIVEIRA, Kate Mamhy. *No começo, ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?* Representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PEREIRA, F. J. R.; SANTOS, S. R.; SILVA, C. C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 4, p. 711-716, 2011.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMAS, Adriana; LOPES, Maura (org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e identidade e diferença no campo da educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

PINHEIRO, Katia Lucy. *Práticas pedagógicas bilíngue na educação infantil do Instituto Cearense de Educação de Surdos*. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PINHEIROS, C. B. F. *A construção do conhecimento científico: a web semântica como objeto de estudo*. 2008. 63 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar Português para alunos surdos*. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino de língua de sinais. *Textura*, Canoa, n. 3, p. 53-62, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. *Anais do Seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*, 1997, p. 70-87.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 12, n. 40, out./dez. 2010.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 13, n. 42, abr./jun. 2011.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 13, n. 44, out./dez. 2011.

RINALDI, Giuseppe *et al.* *A educação dos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 1997, v. II.

SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: Skliar, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-14.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 159-177.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Marta de Fátima. *Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante*. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013.

SILVA, Valéria Rosa da. *Caminhos da Educação Bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia*. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. In: AHLGREN; HYLSTENSTAM (eds.). *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl, 1994, p. 139-160.

SOUZA, Renata Antunes de. *O letramento de alunos surdos para a vida*. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Regina Maria de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. *Temas psicol.*, v. 3, n. 2, p. 71-87, 1995.

SOUZA, Sibebe Maria de. *Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em língua de sinais*. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008

STROBEL, Karin Lílian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 18-37.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

VALENTE, J. A. (org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

VALENTIN, Silvana Mendonça Lopes. *Abordagem bilíngue e o ensino da Língua Portuguesa para surdos: um estudo de caso em escolas do Paraná*. 2012 122f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

XAVIER, Keli Simões. *O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo*. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

WIDELL, Jonna. As fases históricas da cultura surda. *Revista do GELES*, nº 6, p. 20-49, 1992.