

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
CAMPUS SÃO PAULO**

**PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

**ISAIAS DE OLIVEIRA**

Educação de Surdos: o percurso histórico

SÃO PAULO  
FEVEREIRO/2016

**ISAIAS DE OLIVEIRA**

Educação de Surdos: o percurso histórico

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior.

Orientador:(a) Profa. Me. Cyntia Moraes Teixeira

SÃO PAULO  
FEVEREIRO/2016

O48e Oliveira, Isaias de.  
Educação de surdos: o percurso histórico / Isaias de Oliveira. São Paulo: [s.n.], 2015.  
39 f.

Orientador: Profª. Me. Cyntia Moraes Teixeira.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2015.

1. História      2. Surdos      3. Precursores      4. Filosofias  
Educativas      I. Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de São Paulo      II. Título

CDU 370.0

Monografia apresentada e aprovada em 03/12/2015, pela banca constituída pelos professores:

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms.Cintia Teixeira

---

Convidada: Prof<sup>a</sup> Ms. Ivana Soares Paim

---

Convidado: Prof<sup>o</sup> Dr. Carlos Vinicius Veneziani dos Santos

## **Agradecimentos**

Agradeço á DEUS por ter me proporcionado saúde, e me ajudado na transposição dos obstáculos encontrado ao longo deste trabalho visto que sem asse apoio nada disso teria se concretizado.

A todos os professores que direta ou indiretamente contribuíram para o meu aperfeiçoamento nas etapas deste curso de especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior, em especial a Profa. Dra. Alda Torres, que em todo o momento que precisei de uma orientação especializada, sempre esteve ao meu dispor.

Á minha esposa que com muito carinho e paciência sempre esteve ao meu lado me auxiliando com opiniões relevantes para o enriquecimento deste trabalho.

A meus filhos filhas e netos que procuraram entender a razão da minha ausência em determinadas ocasiões.

O homem acredita mais com os olhos do que com os ouvidos. Por isso longo é o caminho através de regras e normas, curto e eficaz através do exemplo. Sêneca

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1:</b>	
História da educação dos Surdo no Brasil	
1.1. Percurso histórico .....	11
1.2. A Igreja Católica e a educação de surdos .....	14
1.3. Políticas educacionais .....	20
1.4. Filosofias educacionais .....	26
<b>CAPÍTULO 2:</b>	
Bilinguismo	
2.1. Nova perspectiva educacional .....	28
2.2. Reconhecimento lingüístico .....	30
Considerações finais .....	35
Referências bibliográficas .....	37

## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta o percurso da história da educação dos Surdos, destacando as dificuldades sociais enfrentadas, o papel da Igreja Católica e dos seus educadores precursores, as políticas educacionais que foram implementadas, as filosofias educacionais e o Bilingüismo como reconhecimento genuíno de uma língua materna.

**Palavras-chaves:** História; Surdos; Precursores; Filosofias Educacionais.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o percurso da história da educação dos Surdos, destacando as dificuldades sociais enfrentadas, o papel da Igreja Católica e dos seus educadores precursores, as políticas educacionais que foram implementadas, as filosofias educacionais e o Bilingüismo como reconhecimento genuíno de uma língua materna.

Isto posto, iniciaremos nossa pesquisa refletindo sobre o acesso à educação no Brasil. Legalmente, a educação é um dos direitos sociais do sujeito previsto na “Constituição Federal de 1988”.<sup>1</sup> No entanto, vários problemas surgem ao longo do tempo até que o sujeito surdo alcançasse este direito, devido à falta de reconhecimento de uma língua própria que lhes desse legitimidade e os inserisse plenamente ao meio social.

Neste contexto, o surdo passou por vários processos de inclusão até chegar ao apogeu contemporâneo, o qual conquistou o direito de se relacionar tendo em conta suas limitações, sua diferença cultural e deste modo conquistar sua liberdade de expressão em sua língua gestual-visual.

O apreender institucional do surdo, de acordo com Cabral (2016), vem por meio da “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), data de 1990 no Brasil”, assim, perpassou ao longo dos anos por vários pressupostos, entre eles se destaca a transferência da língua oral pela língua visual com ênfase no gesto e movimento.

Dessa forma, partindo da interlocução dialógica panorâmica entre autores-surdos e ouvintes, buscou-se tecer uma reflexão sobre a “História da educação do surdo” e o desafio que o aluno surdo enfrenta ao ser incluído em sua formação escolar.

Pertencemos a um sistema em movimento e que para nos relacionarmos empregamos a língua com objetivo de comunicarmos, assim sendo, o linguista Marcuschi afirma que a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação, pois envolve a linguagem.

---

<sup>1</sup> Os dados disponíveis no sítio da Câmara dos deputados. Constituição 1988, acima em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicoes\\_brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicoes_brasileiras/constituicao1988.html)> Acesso em: 31 jan. 2015.

Compreende-se que na percepção do autor “A apropriação da linguagem no formato de língua não é aleatória, mas condicionada pela inserção social e pelo contexto em que estamos situados”. (MARCUSCHI, 2007, p. 39)

Para Bakhtin; Volochinov (1929 apud LODI, 2005), a “comunicação da vida cotidiana parte da comunicação ideológica, deve ocorrer por meio das relações estabelecidas entre sujeitos socialmente organizados”, os autores salientam a subjetividade da língua. Para eles, a língua é carregada de ideologia, é o veículo de transmissão cultural para a estrutura e experiência do pensamento e saber social.

Bakhtin (1920-1930; 1970-1971 apud LODI, 2005) justifica que a subjetividade é “construída numa relação dialógica com o(s) outros(s). Portanto é um processo que se desenvolve durante toda a existência do ser”.

Para esse autor, a existência é compartilhada, constituindo uma coexistência na qual o eu não pode existir sem o outro, ou seja, ele entende que precisa da percepção do outro para existir. Bakhtin defende que a construção da subjetividade (crenças, valores, hábitos, sentimentos) do ser surdo depende da relação que ele estabelece junto às pessoas do meio em que está inserida quanto com as pessoas ouvintes.

Por esse motivo, a socialização, a comunicação do surdo pode ocorrer de diferentes formas, muitas vezes ocupando os mesmos espaços que os ouvintes: espaços familiares, espaço de saúde, espaço de trabalho, espaços culturais, espaços educacionais.

Nesta perspectiva, segundo dados coletados, os espaços educacionais devem ser direito de todos os brasileiros no nosso país, conforme a CF de 1988, independente de diferenças e limitações, sejam elas físicas motoras ou mentais (surdos, mudos, cegos estão dentro das limitações físicas).

Porém, pensando no nosso sujeito de pesquisa, o Surdo, percebe-se neste estudo que mesmo que o sujeito seja passível de direito, para consolidá-lo o indivíduo passa por vários percalços ao longo dos séculos. Contudo, há a possibilidade de que a pessoa surda possa sofrer com o olhar etnocêntrico do outro, pelo fato de olharmos e pensarmos o sujeito mediante nossos valores, não aceitando a diferença.

Ao fazermos uma análise do percurso histórico das crianças surdas, “vê-se que ela foi marcada por muitos estereótipos, seja através imposição da cultura dominante, ou das representações sociais que narram o povo surdo como deficientes”. (STROBEL, 2013, p. 13)

Sendo assim, objetivou tecer estudos em que vários autores contribuíram para a reflexão dialógica sobre a importância da história da educação do surdo no Brasil, enfatizando o desafio da educação institucional do surdo, sob a perspectiva da inclusão na sala de aula regular. Por ser um assunto cuja discussão é abrangente, deixa-se claro que esta discussão teórica não se esgota.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de “categorias teóricas” pesquisadas em artigos, revistas e livros de referência na área de pesquisa.

Dessa forma, os fatos históricos que as literaturas acadêmicas consultadas trazem, enfatizam a dimensão da relação de poder exercida no percurso da educação do surdo negando sua capacidade de ser instruído, com base principalmente nas discussões do profissional de medicina que legitimam, segundo Limeira de Sá (2006, p. 334) “a “realidade” das pessoas surdas como patológica defeituosa e deficiente, [...] por sua pretensão de ser “narrativa científica”, costumam silenciar [...] outras pessoas e dos próprios surdos”.

Contudo, a resistência, a força, o desejo de sobrevivência faz urgir ao longo do tempo a língua materna do surdo (Língua de sinais) com outras demandas sociais, sendo reconhecido como sujeito de direito politicamente. Deliberam, atualmente, que sua educação seja realizada através da filosofia bilíngue, ou seja, práticas pedagógicas para que a educação do sujeito surdo seja enfatizada por duas línguas, a língua materna (LIBRAS), e a língua de onde as crianças surdas estiverem inseridas (Língua Portuguesa).

Para tanto, há a necessidade da inclusão desses cidadãos no âmbito escolar para que se promovam transformações institucionais, culturais, sociais, econômicas, entre outros. Nesse sentido, observam-se outros mecanismos de impor a relação de poder sobre a minoria de forma velada, principalmente no espaço escolar, pois o sistema não atende as expectativas das crianças surdas como deveria; mesmo com todas as tecnologias do século presente, muitas crianças surdas ao terminar o tempo de sua formação escolar não têm fluência propedêutica como deveria ou como a lei determina.

# 1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.

## 1.1. Percurso Histórico.

Para compreendermos o processo de escolarização dos surdos e quais iniciativas dedicaram o olhar para este sujeito adentramos nos primórdios históricos, através de pesquisas acadêmicas que retratam a construção da educação social para uma minoria lingüística.

Neste contexto, Dr. Pedro Goergen<sup>2</sup> diz que “a educação popular [...] foi sendo concedida à medida que ela se tornou necessária para subsistência do sistema dominante, [...] até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como direito”. Desta forma, subentende-se que atrelado a esta realidade encontra-se a história da educação do surdo.

Todavia, segundo Januzzi (2004), “naquele período o Brasil era composto por uma sociedade desescolarizada, e, portanto foi possível, enquanto, [...] conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade”.

[...] essencialmente na ideia de que a condição de “incapacidade”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou á completa omissão da sociedade em relação á organização de serviços para atender a necessidades individuais específicas dessa população. (MAZZOTTA, 2011, p. 16)

Segundo Jannuzzi; Soares, (2004, 1999 apud MERSELIAN; VITALIANO, 2001) Gerolano Cardano, o médico pesquisador italiano conclui este fato social, em que “a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a ler e expressar seus sentimentos [...], ou seja, que os sons da fala ou ideias podem ser representados pela escrita”.

Além de Cardano, que acreditava e afirmava que os surdos eram passíveis de aprenderem a “ler e escrever”, também verifica-se informações sobre o trabalho educativo do monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon, de São Salvador, Oña, sendo conhecido como o primeiro professor de surdo (1510-1584), “ensinava os aprendizes surdos a soletrar

---

<sup>2</sup> Dr. Pedro Goergen, prefaciador do livro de Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi (A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI). Na época (1985), então, Assessor de Relações Internacionais da Unicamp.

letra por letra através do alfabeto manual, [...] soletravam no ar formando letras com os dedos”. (MESERLIAN; VITALIANO, 2001)

Entretanto, de acordo com as autoras, o ensino da língua através da oralidade que o monge Leon desenvolvia para ensinar o sujeito surdo se destinava apenas para os filhos da nobreza espanhola que eram surdos, recebendo atendimento educacional, “os quais teriam que ter, em alguns casos, conhecimentos para administrarem os bens da família”. (ibidem, 2001).

Pondera-se que nesse período no Brasil, as políticas educacionais estavam sincronizadas as configurações elitistas, ocasionando assim a divisão de classe, talvez seja possível que tal fato tenha levado o surdo a exclusão nos espaços escolares, pois, para além de suas limitações, a realidade das crianças surdas das camadas populares está atrelada (aqui o sujeito é a realidade e deve concordar com ela) as desigualdades sociais.

Mesmo que, segundo Jannuzzi (2004, p. 7) “a Constituição de 1824, promettesse a instrução primária e gratuita a todos, colocando-a como inerente ao direito civil e político do cidadão” a educação das crianças deficientes, entre elas o surdo, avançou vagarosamente, pois era considerado anormal.

Contudo, a pedra fundamental da educação dos surdos no Brasil é fixada em 1855, quando Dom Pedro II convida o professor francês surdo Ernesto Hüet com intuito, entre outros, de fundar uma escola para atender as necessidades educacionais.

No percurso histórico com as mudanças governamentais, através da lei 839, assinada por D. Pedro II, fundou-se o então Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, após um século de sua fundação, em 1957. Com a Lei n. 3.198, de 6 de julho<sup>3</sup>, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, sendo Ernesto Hüet, nomeado diretor. Prevaecem suas ações nos dias contemporâneos, como grande referência da educação do surdo no Brasil.

Verifica-se que ao longo da história educacional no Brasil são muitos os atores sociais: associações, igrejas, ordens católicas, entre outros, que deixaram sua contribuição no desenvolvimento educacional do sujeito surdo.

---

<sup>3</sup> Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957 - Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível no sitio <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 29 out. 2015.

Em 1858, com a dominação do Marquês do Abrantes, por motivos de várias ordens, toma posse em seu lugar, o Marquês de Olinda “Pedro de Araújo Lima” que incumbiu o embaixador do Brasil em Paris do contrato de um brasileiro, cuja função seria a especialização no ensino de surdos.

Em 1861, com o retorno de Ernesto Hüet a França por razão do término do contrato, vendeu seus direitos relativos ao instituto ao governo imperial. Em 1862, o doutor Manuel de Magalhães Couto chega ao Brasil habilitado pelo instituto de Paris, cuja função seria a direção do ISM em que a conclusão do edifício data de 1915.

Um fato histórico ocorrido em 1873, no séc. XIX, muito pertinente a ser destacado neste estudo, foi a publicação de um documento que consolidou a Língua Brasileira de Sinais, o “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc), autoria de Flausino José da Gama, aluno surdo do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (atualmente: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES)<sup>4</sup>, para além disso, Flausino exercia o cargo de "repetidor". A autora Rocha (2007 apud SOFIATO; REILY, 2012), explica o conceito:

“[...] aluno repetidor tinha como atribuição repetir as aulas que assistia para os alunos que estavam sob a sua responsabilidade, acompanhá-los no recreio, apresentar o instituto aos visitantes, corrigir os exercícios dados pelo professor e substituí-lo quando fosse preciso”.

Então, Flausino, além de ter contribuído com a publicação de um livro de sua autoria “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, tinha competência e habilidade para oferecer sua mão de obra em outras modalidades de relevância no âmbito da educação do surdo (ibidem, 2012).

Houve um período em que a população de 15.848 cegos e 11.599 surdos era considerada relevante, porém o atendimento era ínfimo contemplando 35 cegos e 17 surdos. A disparidade desvelada acaba por criar a possibilidade da discussão dessa educação que aconteceu no “1º congresso de instrução pública” em 1883 no Brasil, onde foi sugerida a questão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

---

<sup>4</sup> Sítio acima disposto em "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300006)> . Acesso em: 31 jan. 2016.

Para tanto, as sugestões para implantar um projeto nesta proporção em relação a um currículo educacional e formação de professores, seria necessário haver investimentos, planejamentos, interesse governamental, uma proposta ousada em uma época em que o sujeito surdo era visto na sociedade como incapazes de serem educados.

Através do governo central foram destinados recursos financeiros voltados para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes e para a educação de Surdos. Importante ressaltar que, neste período, a educação de Surdos no Brasil estava voltada para o ensino através da oralização, por esta razão o uso da língua de sinais é proibida, e ser Surdo era considerado uma patologia.

## **1.2. A Igreja Católica e a educação de Surdos.**

Ao direcionarmos nossa ótica ao desenvolvimento histórico de seres sociais, observamos que desde a antiguidade as estratégias e reivindicações dos movimentos sociais têm influenciado no decorrer dos períodos para agregar segregados, entre outros, (surdos, pessoas com mobilidades diferenciadas, pobres, carentes, negros, indígenas, travestis...), de seus direitos e acessos a bens materiais e imateriais na humanidade (SILVA, 2012).

Todavia, esses conceitos são contemporâneos, ou seja, diversas formas de agrupamentos na sociedade que preenche, especificamente, como relações discriminatórias que violam o exercício desses direitos, criando forma no contexto de vulnerabilidade social.

Neste contexto, as expressões utilizadas para caracterizar determinados grupos de pessoas, como exemplo os sujeitos surdos em períodos coloniais, eram considerados como anormais, na sociedade e no espaço educativo.

Assim, são contextos que marcaram muito o período colonial e vem através dos séculos sendo motivos de pesquisas, comentários e até exemplos religiosos, verificando que o ser surdo, independente do período, não era tido como fato comum, ou seja, os surdos sempre foram considerados como diferentes na sociedade.

Segundo Silva (2012),

O que levou a efetivação do milagre de cura de um homem surdo e mudo, cuja expressão “*effatá*”<sup>5</sup> proferida por Jesus histórico em (*Mc 7:34*) da Bíblia Sagrada, tem surgido resultados curiosos, o qual vem sendo propagada nos discursos bíblicos religiosos a centenas de anos, e deste modo fica claro que a surdez era considerada uma anomalia incomum e deveria ser curada.

Observa-se a origem da tentativa da resolução daquilo que era considerado um problema. Sendo iniciado a partir da Igreja Católica e com referência na Bíblia Sagrada, pioneira no processo de socializar o surdo (SILVA, 2012).

Conforme consta em alguns documentos da instituição religiosa, o mesmo aparece em diversos momentos como acolhedora desse público que, dentro de suas possibilidades, tenta integrar os sujeitos surdos à sociedade considerada normal.

Silva (2012, p. 54) informa que “as paróquias católicas pesquisadas expressam conformações da surdez que geralmente são tidas como relacionados a diferentes momentos históricos da educação especial dos surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo”.

Contudo, as participações de outras denominações religiosas também influenciaram no processo de desenvolvimento linguístico, visto que em seus rituais havia a necessidade de integrar os surdos nos rituais religiosos, feito para os fiéis ditos comuns, porém favorecendo aqueles surdos que por intermédio de um intérprete teriam a oportunidade de fazer parte do culto religioso. Essas ações são observáveis nos trabalhos prestados, por exemplo, na pastoral dos Surdos São Francisco de Assis.

A pastoral do surdo de São Francisco de Assis que realiza missas para surdos em São Paulo, data a sua fundação de 1989 e esta diretamente vinculada a catequese de alunos surdos de duas escolas especiais relativa a surdez. O Instituto de Santa Terezinha – escola da congregação das irmãs de Nossa Senhora do Calvário, fundada em 1929 – e a Divisão da Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) antigo Instituto Educacional de São Paulo (CIESP), incorporado pela pontifícia Universidade católica de São Paulo 1989... (SILVA, 2012, p. 56).

A presença de pessoas que tem conhecimento e domínio integra o corpo sacerdotal, o qual tem por finalidade traduzir a oralidade para os surdos através da língua de sinais, essa prática tem sido uma maneira de integrar o surdo aos ritos religiosos (SILVA, 2012).

---

<sup>5</sup> A palavra “*Effatá*” quer dizer “abra-te” e é mencionada na bíblia (*Mc 7:34*), durante uma das curas realizadas por Jesus Cristo. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/biblia/efata/>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Nota-se que a princípio ou desde o princípio, a inserção do sujeito surdo nos meios sociais tem sido por intermédio das igrejas ou entidades que são de certa forma ligadas as igrejas e que há muito tempo são conhecidas pelos trabalhos assistencialistas que desenvolvem.

Todavia, observa-se que são pontuadas algumas paróquias com a maior atuação, cujo vínculo histórico marca a educação especial e, dentro desta, a surdez e a inserção do sujeito.

Estes trabalhos com os sujeitos surdos eram feitos através de uma sistemática itinerante nos finais de semana entre a Paróquia São Francisco de Assis e o Instituto de Santa Terezinha. Embora o trabalho canônico seja ministrado por um sacerdote ouvinte, ele é acompanhado por um tradutor, que tem a função de traduzir a oralidade do sacerdote em língua de sinais para os participantes surdos (ibidem, 2012).

No entanto, é durante a missa que os envolvidos se socializam, isto é, a missa é um pretexto para uma interação entre os surdos, ficando evidente a interação desses públicos no relato de Silva, segundo o autor:

A missa para os surdos é mais que uma ocasião, entre outras de encontro socialização. É comum seus participantes chegarem antes da missa propriamente dita e demonstrarem que não tem pressa para ela começar. Após o término do rito, conversam horas a fio, sem pressa de irem embora da paróquia, fazendo parecer uma estratégia dos organizadores do rito para possibilitar a recreação do público em questão. (SILVA, 2012, p. 61)

Com isto, a Igreja Católica está pautada como a entidade que durante alguns períodos mais se envolveu na questão da inclusão do sujeito surdo.

Contudo, para além do muro da escola, as práticas dos diálogos nos movimentos religiosos eram conduzidos através do Português sinalizado que se faz comum nas tradicionais orações, as quais são mencionadas algumas frases que definem, por exemplo, a oração do pai nosso, cujos sinais são primordiais principalmente na missa para surdos (SILVA, 2012).

De acordo com Silva (2012), esta forma de comunicação que a igreja pratica tem semelhança aos mesmos hábitos praticados pelo padre Eugenio Oates, que utilizava as mãos como suporte na linguagem do surdo, embora haja uma diferença na composição de determinados sinais, dessa forma, o autor exemplifica:

Em português se diz “eu estudo em casa” em português sinalizado manejando os sinais “Eu + Estudo + em + casa”. E em libras também em casa + Estudo, suprimindo a necessidade do sujeito e da preposição em apossar de poder manter-se o Eu se o falante quiser. Outro exemplo: em português se diz “eu estou feliz” em

português sinalizado “Eu + Estar + feliz” em libras” “Eu + Feliz” não sendo necessário usar o verbo “estar”. (SILVA, 2012, p. 63).

Sendo assim, entende-se que o trabalho da igreja enquanto promotora de encontro de surdo sempre foi clara, embora a presença de intérprete viesse da Igreja Batista, não só na Igreja Católica quanto fora dela também. Assim sendo, nota-se o desenvolvimento do mercado de libras mesmo no período que não era regulamentado (ibidem, 2012).

Segundo Silva (2012),

a pastoral dos deficientes auditivos de Moema é um grande referencial da evolução dos assuntos relacionados ao sujeito surdo e as possíveis conquistas, não só na interpretação dos eventos canônicos quanto na evolução que envolvia os implantes cocleares na medicina, que de certa forma era visto como recurso positivo para a pessoa surda.

A influência da Igreja em políticas inclusiva levou a implementação da língua de sinais para se interpretar programas televisivos, o qual várias igrejas adotaram esse tipo de mecanismo.

Porquanto, neste período não se classifica a pessoa surda pela deficiência, considerando o povo surdo pela língua cultura e história, fato que para a Igreja Católica causava estranheza, visto que segundo Silva (2012, pp 73-74) “por longo período esteve comprometido com a educação e catequese voltada para a surdez”.

Em registro de correção a normatização, produzindo *effatá* por meio da oralização, em nada afirmando formas de particularidade étnico-linguística relativa à surdez, até porque milagre (*effatá*) não significa linguagem (ibidem, 2012).

Percebe-se que a Igreja Católica neste período não tinha uma ótica voltada totalmente para uma metodologia étnico-linguística, mesmo tendo vínculos muito antigos na questão da surdez e outros diferenciais que levavam a fundação de asilos institucionais corretivos e posteriormente a escolas com função de atender os deficientes.

Segundo CNBB (2005 apud Assis Silva 2012, p. 77) “o caso mais exemplar de surdez, cegueira, lepra (atualmente hanseníase), debilidades mentais, paralisias entre outras”. Com a atuação de diversas denominações religiosas desenvolvendo trabalhos significativos em relação ao sujeito surdo, a Igreja Católica se fez primitiva nesta questão pelo caráter associativo, no qual a fez pioneira nesse determinado período.

Sobretudo, “na educação especial relativa à surdez, em três grandes fases: oralismo, comunicação total e bilinguismo”. (ibidem, 2012)

Portanto, essas divisões aparentemente são devidas aos avanços alcançados através do tempo pela Igreja, possibilitando que os mais velhos fossem oralizados plenamente, já outro grupo foram sinalizados ao mesmo tempo e os mais jovens, acompanhando a evolução, usam sinais como código independente do português.

Dessa maneira, não se pode negar que a Igreja Católica tem uma atuação muito antiga na história da educação do sujeito surdo, contudo, o refinamento de sua atuação também sofreu influência de setores externos, visto que sua maior missão e preocupação seria o relacionamento histórico entre a Igreja Católica e as deficiências do sujeito (ibidem, 2012).

Neste contexto, a Igreja assume o compromisso de evangelizar e promover as pessoas com deficiências, tomando uma nova postura em relação ao sujeito surdo com o passar do tempo mediante ao processo da educação, cuja visão anterior da instituição religiosa seria a salvação das pessoas surdas por meio da oralidade.

Contudo, Silva (2012, p.90) “desde 1990 iniciou-se a implantação da educação bilíngue, se antes todos os alunos eram submetidos à terapia de aquisição da fala, atualmente ela é opcional”. Observa-se a presença de importantes religiosos católicos que revolucionaram a educação e evangelização de surdos.

Por exemplo, temos segundo Silva (2012, p.91) os padres “Eugenio Oates, Vicente de Paula, Penido Burnier” que ocupou posição de destaque com a proliferação de associados dos surdos junto à escola, encarregada de promover a educação deste público denominado comunidade surda.

Dessa forma, a comunidade surda teve seu êxodo nos anos 50, em que eram denominados de surdos-mudos e que posteriormente seriam categorizados como deficientes auditivos e legitimados de surdo através de associações e organizações de atividades esportivas.

As competições esportivas foram uma das molas propulsora da disseminação dessas associações. É comum o relato de que essas associações juntamente com as escolas especiais constituíram locais de descoberta da língua de sinais (Heredia, 2007) e da existência pública de outras pessoas de igual condição audiológica. (Ramos, 2004 apud ASSIS SILVA, 2012, p. 91)

Sendo assim, nota-se a influência esportiva como outro meio de integração do sujeito surdo a sua cultura, visto que o território esportivo é um território livre para uso dos sinais. Segundo Skliar (1988 apud ASSIS SILVA, 2012, p. 92) “historicamente, esta forma de comunicação foi proibida nas escolas especiais”.

De acordo com o autor, outro fator importante na construção da história do surdo foi a trajetória do Burnier que atuou em associações de surdos-mudos e presidiu por vários anos a Associação Alvorada Congregadora de Surdos, considerada a primeira associação do surdo-mudo fundada no Brasil em 1953 no estado do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, Burnier esteve vinculado a associações, escolas e a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos, a partir do encerramento da (Feneida), em 1977, e posteriormente outras instituições teve sua colaboração inclusive no ano de 2001 para reconhecimento legislativo da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Fica claro o percurso da igreja católica na consolidação do trabalho relativo ao surdo e a influência de Burnier, tido como importante agente nesta jornada que unificou ou aproximou a igreja, escola e associações, o qual “fez com que essa instituição religiosa seja organizada da distribuição do capital social e político nesta rede” (SILVA, 2012, p. 95)

Neste contexto, a atuação de Burnier, Oates e dos demais religiosos nos diversos períodos em que o assunto em questão viabilizaria a comunicação com o surdo, sendo de grande relevância a publicação do livro de Oates.

É precisamente esse mesmo ideal de effata que inspira a confecção de sua obra mais disseminada. Em 1969, também com o auxílio de Burnier publicou o livro *Linguagem das mãos* [...] no Brasil com a finalidade de dicionário e o segundo registro mais antigo noticiado, depois da publicação de Gama (1875). (SILVA, 2012, p. 96)

Para Silva (2012), este livro foi o primeiro trabalho de grande circulação disponibilizada para a comercialização em livrarias, o mesmo foi financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1969.

Este dicionário é composto por 1258 palavras e outras grafias que se faz necessário para suprir a gramática correspondente ao português e algumas normas a serem seguidas para maior compreensão, evitando exageros nas expressões faciais e valorizando a mímica.

Burnier, (1969 apud ASSIS SILVA, 2012, p. 99) afirma que o Frei “Oates concebe tal linguagem como expressão natural do pensamento”. Dessa maneira:

A linguagem de gestos, de mímica é basicamente uma linguagem natural e universal. E o primeiro idioma que aprendemos nos braços de nossa mãe de nossa mão. Durante toda a vida usamos as mãos fazendo gestos e sinais para expressar nossas ideias com mais ênfase e clareza e tal hábito é tão natural quanto chorar e rir. (Ibid.: 11 apud ASSIS SILVA, 2012, p. 99)

Para Oates, o melhor meio de comunicação entre os surdos deve ser a linguagem oral, ensinada pelos professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos, porém, Frei Oates adverte para que se leve em consideração a condição individual do sujeito, visto que alguns não tiveram oportunidade de acesso a escolas. Sendo assim, percebe-se que realmente é necessária uma forma de comunicação que lhes permita se expressarem.

E por fim, Oates justifica e explica a diferença entre surdo-mudo e surdo-falante:

Por meio de gestos e mímicas uma criança surda começa a compreender as coisas. É o início do caminho longo e árduo para tal criança ser finalmente uma “surda-falante”. O surdo que não consegue falar, por uma razão ou outra, chama-se “surdo-mudo”, mas mesmo assim, “fala” com as mãos e “ouve” com os olhos. (Ibidem p. 11)

Realmente foi de grande relevância a observação do Frei Oates, levando em consideração as especificidades das crianças surdas naquele período.

### **1.3. Políticas educacionais**

Refletindo sobre o processo de educação do surdo, deparamos com pesquisas que retratam o aprendizado da pessoa surda, causando questionamentos de como fazer, ou seja, de onde, porque e como esse público deveria ser inserido no mundo dos ouvintes?

Como funcionaram as políticas públicas educacionais nesse período, como a cultura do sujeito surdo vem perpassando suas experiências positivas, negativas, compartilhando-as através do tempo? Dentro deste contexto, um tanto complexo, foi necessário retornar aos primórdios para fazer uma reflexão sobre para que educá-los.

Isto demandaria um processo de escolarização sistematizada; no primeiro momento não se pensava essa prática para esse grupo de modo distinto, ou seja, de acordo com suas especificidades, visto que o interesse social em determinado período seria tirar das ruas todos aqueles que poderiam trazer riscos a sociedade e assim sendo os considerados incapazes eram inseridos dentro do mesmo ambiente e então iniciaria o estudo de uma proposta de educação para deficientes. Se atentarmos para a descrição daquele período:

Nesse sentido cabe atentar tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referencia a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outro propósito que não era educacional. (MAZZOTTA, 2011, pp. 15-16)

Tendo em vista a possibilidade da melhoria das condições de vida do deficiente, este processo da educação do deficiente teve início na Europa, causando mudanças nas atitudes dos grupos sociais. Tais mudanças, devido ao seu imposto, tomaram dimensões consideráveis. De acordo com Mazzotta (2011, p.17) “tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil”.

Para justificar as práticas utilizadas para educação do deficiente foram criados vários nomes de acordo com as propostas ou as maneiras na qual se intencionava desenvolver o trabalho pedagógico, envolvendo o sujeito com deficiência, não sendo exclusivamente única dos surdos.

Percebe-se nesse sentido a primeira obra direcionada especificamente para o sujeito surdo. A obra era de origem francesa, cujo título enfatizava o ensino voltado à surdez intitulado “Redação das Letras e arte de Ensinar os Mudos a Falar”, elaborado por Jean Paul Bonet e consistia no aprendizado do alfabeto manual. (1520-1620)

Segundo algumas informações obtidas através de pesquisas, foi possível constatar o período em que foi desenvolvido o primeiro trabalho escrito, o qual focava especificamente este público e a primeira instituição especializada para a educação de surdos e mudos.

De acordo com o autor, neste período há influência de Jean Paul Bonet com seu trabalho editado, e o abade Charles M. Eppée com a fundação da primeira instituição especializada para a educação de surdos e mudos, desenvolvendo várias metodologias (1712-1789), em Paris.

Mazzota (2011, ibd) informa que o abade Eppée inventou o método de sinais, destinado a completar o alfabeto manual [...] sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776 com o título. “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”.

A partir do trabalho efetuado pelo abade Eppée, outros especialistas se empenharam em pesquisas. Tanto o inglês Thomas Bradword (1715-1806) quanto o alemão Samuel Hernecke (1729-1790) elaboraram métodos de ensino chamado de método oral, tratava-se de leitura labial que após alguns aperfeiçoamentos permanece. Segundo Mazotta (2011, p.19) como “Leitura labial ou Leitura orofacial”.

No cenário francês do século XVIII, duas figuras oponentes marcam dois caminhos distintos: Jacob Rodrigues Pereire (considerando o principal fundador do oralismo) e o Abade l'Épée (seguidor do manualismo), [...] os dois educaram crianças surdas

dentro de suas respectivas filosofias, e estas se espalharam pela Europa no século XIX. (Lane 1984 apud GESSER, 2009, p.36)

O método citado acima, até o presente momento vem causando polêmica quanto sua aplicabilidade. Durante algum tempo, as pesquisas, os estudos e projetos eram voltados de modo geral para as dificuldades dos deficientes sem distinção de patologia.

Timidamente, o avanço com a elaboração de propostas que contemple o sujeito surdo chega aos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi a AMERICAN School, de West Hartford, Connecticut, fundada em 1817, foi reverendo Thomas H. Gallaudet. A primeira escola canadense, a Institution Catholique des Sourds-Muets, para meninos, foi fundada em Montreal em 1848. (MAZZOTTA, 2011, p.24)

Junto a esses avanços muitos outros se fizeram presente, tais como internatos escolas, inclusive subsidiados pelo estado; projeto que até aquele momento não era comum na sociedade, mas que posteriormente foi criado para atender os anseios dos pais das crianças deficientes, surdas... que já se organizavam para criar associações.

Segundo Mazzotta (2011, p.26) “levantaram fundos tanto para centros de tratamento quanto para pesquisa, além de estimularem organizações governamentais para nova legislação que proporcionaria recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento”.

Mediante as tendências que já se haviam concretizados na Europa e Estados Unidos, cujos resultados eram muito comentados pela possibilidade da educação do deficiente em suas diversas patologias no Brasil, iniciavam trabalhos baseados nos resultados obtidos em outros países para o atendimento educacional a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Embora nesse período as pessoas surdas já fossem vistas como sujeito de direitos e deveres, participando de atividades sociais, ainda eram vistas sob a ótica de associações assistencialistas: como dependentes.

Todavia, neste período em outros países, as escolas envolvidas na educação dos surdos adotavam o método oral para o aprendizado e proibia a língua de sinais, considerada como língua natural do sujeito surdo, pelo fato de ter sido deliberado no Congresso de Milão que a comunicação gestual pela pessoa surda fosse banida.

Contudo, as primeiras indagações começam no I Congresso Internacional sobre a “Instrução dos Surdos” 1878, em Paris, “alguns grupos defendiam a ideia de que falar era

melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança “surda” poder se comunicar” (LACERDA, 1998)

Segundo Lacerda (1998), “os surdos tiveram algumas conquistas significantes como o direito de assinar documentos tirando-o da “inferioridade” social, mas estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social”.

A mudança marcante na história da educação do surdo veio no II Congresso Internacional em Milão, 1980, na Espanha, pois as decisões nesse congresso eram de caráter global e determinante, onde decidiriam quais metodologias seriam utilizadas para a alfabetização do surdo “Línguas de Sinais/Oralidade”.

Neste Congresso, o oralismo vence por vários motivos, entre eles, os congressistas argumentam que sem “fala” não existe “pensamento”, este fato histórico deixou marcas opressivas e preconceituosas na vida do estudante surdo na época, pois eles teriam que falar, proibidos de sinalizar, além disso, a surdez foi considerada, em termos clínicos, patologia, logo deveria ser curado (ibidem, 1998).

Igualmente foram apresentados muitos surdos que falavam bem, a fim de mostrar a eficiência da fala oral, com exceção de alguns atores americanos e um britânico, “todos os demais votaram a favor, para aprovação [...] do uso da metodologia oralista e a proscricção da linguagem de sinal” (LACERDA, 1998).

Para Lacerda (1998),

Quando nos adentramos nas histórias que envolvem políticas de relações sociais, independente de sua categoria, notamos que vivemos em uma falsa ideologia de que, temos um corpo e decidimos o que é melhor para ele! De forma velada, decidem por mim, por você, por nós, direto ou indiretamente, como nós devemos nos comportar na sociedade, de forma homogenia. No caso da pessoa surda, não importa sua posição de como se comunicar na sociedade, sua linguagem terá de ser oral, foi caracterizado que o surdo teria que falar, sem levar em conta o caso de surdez profunda, onde não tem como o sujeito escutar, principalmente se for surdo desde seu nascimento, a alfabetização através da oralização compromete seu aprendizado.

Essa parte do percurso histórico das pessoas surdas foi um retrocesso, afinal foi deliberado ações para a vida de outrem a partir de um olhar homogêneo, esquecendo do respeito ao próximo, de que somos heterogêneos na forma física, no pensar, no agir, da forma como enxergamos o mundo, entre outros.

Na concepção de Skliar (1997 apud MESERLIAN; VITALIANO, 2009) “as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas”, o autor explicita que os

padres necessitavam que as confissões fossem feitas por meio da oralidade, pois a utilização de sinais poderia dar margens a interpretações errôneas no momento da confissão.

O Silva contesta a posição de Skliar, justifica que em sua concepção:

O posicionamento do Congresso se dá “pela crença no paradigma homem-maquina da ciência moderna, vivida pela visão medicalizada da surdez vinculada à “pedagogia corretiva” [...] transformando os surdos em deficientes e objetos de pesquisa para a medicina [...] a surdez era considerada anomalia orgânica, ou seja, um déficit biológico, dessa forma, sujeita a cura, e as escolas passaram a ser sala de tratamento” Silva (2006 et al 50 apud MESERLIAN; VITALIANO, 2009)

No trecho acima, observa-se que todos têm uma posição a partir do fato histórico que marcou a vida dos surdos de forma negativa por cem anos, constata-se que eles foram impedidos institucionalmente de exercer seu direito de se comunicar pela língua de sinal, com essa atitude muitos foram excluídos por não entenderem a metodologia labial, oral, nesse contexto são vistos, como diz Silva, com déficit biológico.

Naquela época, o oralismo era considerado a maneira mais eficaz para ensinar o surdo, descaracterizando a língua de sinais ou qualquer outro código gestual, alegando que haveria uma acomodação por parte da pessoa surda, a qual desmotivaria o aprendizado da língua oral, cujo conceito era defendido por muitos pesquisadores e pelas próprias famílias, que concordavam com o método oral para alfabetização do sujeito surdo.

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que traduzem em vários sentimentos [...] todos tem um fato triste para relatar. Essa metodologia traz resquícios muito vivos dos traumas que alguns viveram em tempos em que a língua de sinais foi violentamente banida e proibida. (GESSER, 2009, p.50)

Embora o método oralismo fosse considerado eficaz naquele período e por muito tempo valorizado, percebe-se que a função da mesma não era alfabetizar, sim tentar sanar a patologia da pessoa surda, já que a surdez era considerada um problema de saúde, por isso a necessidade de curá-los com o objetivo que vivessem como ouvintes.

Para isto, era imprescindível negar a língua de sinais adquirida pelo sujeito surdo, impondo métodos de repetição mecanizado e exaustivo, buscando com tal prática alcançar o objetivo pretendido que seria a oralização (leitura labial) (GESSER,2009).

Em resumo, para atender instituições e/ou escolas com atendimentos precários, ínfimo em relação aos números de deficientes e as ações adotadas no período, entre outros. Tais

ações não eram esclarecidas por se tratar de métodos que envolvia não só a parte educacional, mas também a parte médica, ou seja, médica-pedagógica aos deficientes.

Os aumentos de instituições criaram novas possibilidades de discussão em relação à educação dos portadores de deficiência. De 1872 a 1882, foi um período marcado por congresso, a participação do governo e os recursos financeiros promissores além do esperado para o atendimento educacional ou ainda atendimento médico-pedagógico.

Foi a partir da fundação da Escola Municipal de Educação Infantil de 1º grau para crianças com deficiências auditivas Hellen Keller, em 1951, localizada no bairro de Santana que algumas modificações nominais foram efetivadas.

I Núcleo Educacional para Crianças Surdas (1952), Escola Municipal de Crianças Surdas (1958), Instituto Municipal de Educação de Surdos (1960), Instituto de Educação para Crianças Excepcionais (IECE), (1967), Instituto de Educação para Crianças Excepcionais Helen Keller (IECE Helen Keller), (1969), Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller (EMEDA Helen Keller), (1976) e finalmente Escola Municipal de Educação Infantil de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller. (Balieiro, et al, 1984 apud MAZZOTTA, 2011, p. 38)

O autor afirma que em 1988 foram criadas quatro escolas com o mesmo perfil para atender deficientes auditivos. Observa-se ao longo da historicidade que para desenvolver um trabalho significativo, em relação ao sujeito surdo, muitas intervenções foram feitas para que pudesse mudar a filosofia de que as pessoas surdas eram incapazes.

Para que isto ocorresse, foram criados métodos que levassem pesquisadores a repensar a filosofia educacional, apoderando-se da história deste grupo (pessoas surdas) que por longo período foram considerados deficientes, cujas ideias negativas os levaram do abandono ao sacrifício.

Na antiguidade os surdos foram percebidos de diversas formas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas. Por isso mesmo, foram abandonadas ou sacrificadas [...] sendo assim, tais pessoas viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. (Goldfeld 1997, apud POKER, 2015)

Todavia, verifica-se que tinham entre si maneira que se faziam comunicáveis, quer dizer, mesmo com toda a ausência de uma política inclusiva impensável naquele período, os surdos já se articulavam entre eles, fazendo prosperar com dificuldade sua forma de interagir com o outro. Por conseguinte, foi através do estudo linguístico que pesquisadores perceberam a equivalência da língua de sinais com a modalidade oral.

#### 1.4. Filosofias educacionais

Sendo o II Congresso em Milão (1880) um marco histórico por deliberar para a educação do surdo a metodologia oralista, fato que deixou marcas opressivas e preconceituosas na vida do estudante surdo, pois teria que fazer uso da oralização como forma de se comunicar, sendo proibido sinalizar na sua língua materna, a língua de sinais, desenvolvendo dificuldades de aprendizagem, como é apontado por Lacerda (1998):

“[...] que foi perceptível as dificuldades dos alunos surdos em desenvolver a linguagem oral, conseguiam resultado parcial e vagaroso em relação o falar do sujeito ouvinte, mesmo com o aparelho auditivo”.

Assim, mediante a esta ótica sobre a linguagem um novo rumo é tomado, sendo efetivadas novas discussões para refletirem sobre o uso da língua de sinais. Este período se inicia com uma nova proposta conhecida como comunicação total, que tinha a função de mesclar a língua de sinais a oralização para reconhecimento e valorização do mesmo, tais como “fala, audição, sinais de leitura, escritas...”.

A língua de sinais sendo condicionada por algumas escolas, das quais aspectos módicos familiares facilitaram o agrupamento dessas pessoas dentro do mesmo espaço. Apesar disso, a rejeição à língua de sinais sempre estiveram presente, visto que o interesse social era a oralização. Constatase que ao lermos as literaturas, em alguns casos, umas das estratégias para produzir surdos aceitáveis foi seu isolamento, separando-os pela obrigatoriedade da língua oral (LACERDA, 1998).

Limeira de Sá (2006, p. 78) afirma que “o oralismo, aqui referido, diz respeito á imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda”.

Concebido por alguns especialistas como língua marginal, mesmo tendo conhecimento das lutas seculares para a efetivação da língua sinalizada natural, ainda insistem na modalidade artificial até os meados do século ‘XX’.

No momento que constatarem o fracasso desse modelo, buscam novas estratégias filosóficas mudando o foco da pesquisa para outra referência, a chamada comunicação total.

Paralelamente o desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos,

que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso-gestual. (LACERDA, 2016)

Lacerda (ibidem) explica e adverte:

as filosofias educacionais apresentadas ao surdo mantêm suas características próprias e que não se deve “misturá-las” a educação bilíngue contrapõe ao modelo oralista considerando o “visogestual” prioridade para a aquisição da fala do surdo, contrapõe a filosofia da comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, assim, sugere que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.

Dessa forma, a autora afirma que “quanto antes o sujeito surdo for exposto à língua de sinais, as interações podem fluir, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar”.

Limeira de Sá (2006) salienta que “tal perspectiva permitiu o aparecimento de práticas diversas pelas quais se combinavam língua oral manualizada, gestos, fragmentos da língua de sinais, ou seja, qualquer recurso que colaborasse para o alcance do objetivo maior”.

## 2. Bilingüismo

### 2.1 Bilingüismo: nova perspectiva educacional

O bilingüismo é o uso de duas línguas por uma pessoa e tem sido apontado como adequado para o ensino do surdo. Quadros (1994) afirma que a criança surda brasileira deve ter acesso à Língua de Sinais Brasileira “Libras” o quanto antes, com o propósito de acionar de forma natural esse dispositivo.

Para o sujeito surdo, os sinais possuem grande significado em razão da impossibilidade de ouvir o som, por isso é fundamental que os mesmos adquiram a habilidade de entender o mundo por intermédio de linguagem espaço visual, cuja estrutura gramatical não fica subordinada a língua oral.

Pois, se a língua dos sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada então as pessoas surdas tem o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngüe busca captar esse direito. (QUADROS, 1994, P. 27)

À vista disso, diferentemente do oralismo, que prioriza como forma de se comunicar a fala e a leitura labial, o bilingüismo proporciona ao indivíduo Surdo a possibilidade de ter acesso a linguagem e a partir dela desenvolver uma língua.

Então, no caso da oralização, o interesse está baseado em “normatizar” o surdo ao modelo ouvinte.

Todo este empenho foi envolto em conflitos de opiniões: de um lado, o oralismo defendido por aqueles que acreditam no aprendizado apenas da língua oral, enquanto outros consideravam o “bilingüismo” como sendo o melhor método de aprendizagem, o qual incluía a sinalização como forma principal de aquisição de língua materna, e a aquisição da oralidade como algo que pode ser aprendido após uma maturação linguística.

Segundo Sá (2006), foi através desta proposta que especialistas estudiosos em Linguística, Antropologia e Psicologia e profissionais da Educação elaboraram um novo método denominado “bilingüismo” o qual contemplaria duas línguas consideradas possíveis para o desenvolvimento do sujeito surdo.

O bilingüismo tem oportunizado a fundamentar a língua de sinais, sendo a primeira língua a ser utilizada pelo surdo em virtude do sucesso que se tem alcançado. O oralismo,

anteriormente defendido como proposta única perde sua posição para o novo modelo conceituado como educação significativa.

Ora quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar. (SÁ, 2006, p. 86)

Nota-se que o apoio ao bilinguismo e a defesa da língua de sinais como primeira língua seria estratégia que demanda cuidados em sua interpretação, considerando que, segundo dados obtidos em pesquisas, o bilinguismo tem a função de garantir o domínio de uma língua e fundamentar sua base, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade.

[...] propiciando não apenas a comunicação do surdo, mas também a função de suporte do pensamento e do estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual sinalizada desde a tenra idade possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. (BERNARDINO, 2000, p.29)

A língua visual ou língua de sinais tem seu processo de aprendizado de forma natural no caso do surdo de nascença, cujos pais também são surdos, entende-se que a criança surda ao ser amamentada estabelece um processo de linguagem sinalizada pela sua mãe. Logo, fica claro quanto à afirmação da originalidade desta língua.

Porém, existe a diferença entre aquele que é surdo e seus pais também o são, e aquele que é surdo, mas os pais são ouvintes. São situações que devem ser observadas, pois os fatos podem influenciar no desenvolvimento da linguagem de um sujeito para outro, conforme pesquisas elaboradas.

Nos Estados unidos na Europa e no Brasil comprovam que as crianças surdas de pais surdos se saem melhor no desenvolvimento da linguagem que as outras crianças surdas de pais ouvintes, pois elas não apresentam os problemas de defasagem de linguagem porque os pais surdos já estão se “comunicando” em língua de sinais com os filhos surdos o mais precocemente possível, esclarecendo toda a suas curiosidades naturais. (STROBEL, 2013, p. 54)

Neste caso, segundo Strobel (2013, p. 55) “a língua de sinais no Brasil não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral”. Para a autora, com o passar o tempo, a língua de sinais podem sofrer alterações resultantes de hábitos da geração surda que as usam.

No entender de Botelho (2015, p. 119) “a educação bilíngue trabalha na perspectiva de formar cidadãos e não fonoarticuladores [...] rompe com as mentalidades mantidas pelo oralismo [...] afirma o status linguísticos da língua de sinais e reserva ao surdo um lugar relevante na educação”.

No entender de Limeira de Sá (2006, p. 88), o que pretendem os defensores do ‘bilinguismo’, entre outros, é “dar base sólida ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo”. Para alcançar tal patamar houve inúmeras intervenções, bem como preparar profissionais e também os espaços profissionais, além de órgãos que orientavam e delegavam funções para ter resultados que pudesse avançar no trabalho pedagógico com o deficiente auditivo (surdo).

Nesta perspectiva, as polêmicas iniciadas por volta de 1880 demoraram quase cem anos para restaurar a história. É de fato de grande relevância e contribui para entendermos os percalços atribuídos ao conceito do sujeito surdo e temática da utilização da língua de sinais, sua efetivação e evolução ao longo do tempo, destarte compreender sua transformação.

## **2.2. Reconhecimento linguístico**

Ao delinear a trajetória da história da educação do surdo, percebe-se que foi um desafio e uma conquista essa população conseguir ser reconhecida como cidadão de direito: social, cultural, educacional, político, econômico... Enfim, conseguir exercer sua cidadania, direitos humanos, de conviver na sociedade, sendo respeitadas suas limitações e dificuldades. Isto significa que, perante a lei, todos somos iguais, sem distinção de qualquer natureza.

Sabe-se que a afirmação acima é um discurso ideológico, pois se observa logo de primeiro embate o conceito “diferença”, quando constatamos que as crianças surdas fazem parte da minoria “diferente pela audição”, assim, difere da maioria das crianças ouvintes no espaço escolar. Dessa forma, para manter o sujeito surdo na sala de aula como incluído, seja ela pública ou privada, de modo geral, modifica a organização escolar e na estrutura social da escola.

No caso da proposta da inclusão do surdo, para garantir o acesso básico de sua escolarização, há a necessidade de profissionais com formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou intérprete garantido por lei, porquanto o “intérprete deverá atuar como educador, mediador”.

No entanto, pode-se dialogar na possibilidade de haver atualmente certo favorecimento, pelo menos em termo de lei para o sujeito surdo e linguagens. Em síntese,

com as novas abordagens educacionais das correntes filosóficas “Oralismo”; “Comunicação total” déc. 70 e, mais recentemente, o “Bilingüismo”, influenciando o ensino/aprendizagem das crianças surdas.

De acordo com as pesquisas realizadas, com destaque àquelas feitas em 1957, quando foi proibida a utilização no Brasil da língua de sinais no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), percebe-se um período conflituoso, porém resistente, que o surdo atravessa para que retorne sua língua.

Este direito é outorgado em 2002 pela Lei 10.436, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a segunda língua oficial do Brasil e língua oficial das comunidades surdas brasileiras, e o Decreto 5626/ 2005, que fundamenta as ações educacionais dispendo sobre a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura, na formação de professores e de profissionais da área da saúde.

Ademais, também fundamenta a formação do professor de libras, do tradutor intérprete da língua brasileira de sinais e dispõe os espaços acessíveis que este profissional deve fazer parte para garantir que a comunidade surda seja inserida socialmente com a comunidade ouvinte sob a ótica de igualdade de expressão e direitos de todos, em um país onde faz uso da democratização como um dos princípios de igualdade.

Dessa forma, admite-se o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua das crianças surdas, sendo sugerida a educação bilíngue, ou seja, o ensino/aprendizagem do surdo atrelado à sua língua materna (Libras), e a língua portuguesa (comunidade ouvinte) de acordo ao meio de sua convivência, sendo necessário segundo Lodi (2007) na “implantação desta prática exige a formação de profissionais fluentes em línguas de sinais, conhecedores das práticas de ensino de segunda língua”.

Para Lodi (2007), não basta a língua de sinais serem passíveis de ser desenvolvida pelas crianças surdas, são necessárias as condições especiais de aprendizagens.

De forma, que Lodi (2007) esclarece que a:

[...] inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão. Entretanto, o desempenho acadêmico e social de crianças surdas só pode ser alcançado se no espaço escolar forem contempladas suas condições linguística e cultural especial e, portanto, se a língua de sinais fizer-se presente; para tal tornar-se necessário a inserção de intérpretes de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e de educadores surdos, para a divulgação dos conteúdos escolares em LIBRAS (intérpretes) e para o desenvolvimento/aprendizagem em LIBRAS (educadores surdos) pelas crianças e profissionais da escola.

Na verdade, a inclusão das crianças surdas causa certa inquietação e dúvidas em relação sua inclusão na escola regular. O acesso à educação inclusiva está deliberado, mas e a qualidade de ensino? Os profissionais da educação têm formação adequada nessas perspectivas? Como se dá a socialização entre os protagonistas dessa realidade “indivíduos” com necessidades educacionais especiais: surdo, cego, deficiência física, entre outros? O ensino/aprendizagem pode ser oferecido de forma plenamente satisfatória?

A autora destaca, nos resultados de sua pesquisa investigativa em 2007, sobre “A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental [...]”:

[...] os professores muitas vezes, demonstraram não perceber as consequências do aluno surdo, ser usuário de outra língua. Suas intervenções eram marcadas pela perspectiva ouvinte, agindo sem refletir sobre as diferenças das línguas e sobre o conhecimento de mundo que constituem os alunos surdos. [...] Assim, sua atuação em sala de aula não revelou uma reflexão aprofundada sobre a surdez, [...] em geral revelaram o ‘apagamento’ ou a negação da surdez, ainda que nas discussões esta percepção se revelasse presente em seu discurso. (LODI, 2007)

Não seria o caso de se estar alegando que com as políticas públicas de inclusão não houve avanço a favor das “minorias”, mas deve-se salientar que temos a necessidade de ajustes nas práticas pedagógicas que levem ao aperfeiçoamento a busca por conhecimento específico, nesse caso, sobre a comunidade surda e suas especificidades.

Lodi (2007) alerta para o fato de que hoje, com todo apoio recomendado para uma melhor condição possível de inclusão escolar, o processo esbarra nas marcas centenárias de atendimento educacional especial orientado por perspectivas médicas organicistas. Para a autora investigativa, a questão linguística fica reduzida a um mero código de comunicação e perde toda sua dimensão constitutiva, ainda questiona qual seria a possibilidade de uma ação pedagógica bilíngue entre professor e aluno surdo, a qual o professor não se constitua bilíngue?

De outra forma, observa-se no questionamento da autora, que a forma trabalhada pedagogicamente as duas línguas “oral e de sinais”, não se produz a realidade das crianças surdas, quando Lodi afirma que a “questão linguística fica reduzida a um mero código de comunicação”, então, o ensino perde sua essência de instrução propedêutica, ficando clara a intenção política apoiada no “respeito” às diferenças, no apelo a democratização do ensino e na igualdade de oportunidades para todos”. (LIMEIRA SÁ, 2006, p. 319)

Limeira de Sá (2006) critica o fato dos professores/escolas assumir as implicações culturais, socioantropológicas e identitárias de um projeto bilíngue multicultural. Desse modo,

o aprendizado do surdo ficaria comprometido, pois não se resolvem os “problemas descritos acima” e tentam normatizar o surdo, tendo o ouvinte a ser seguido.

As culturas minoritárias geralmente convivem com os códigos da cultura que se considera dominante e pretensamente normalizadoras. [...] Na educação de surdos, por exemplo, é declarado o objetivo de “normalizá-los”. Neste discurso específico, “normalizar” aparece com o sentido de “igualar”, mas, na verdade, o surdo é visto como alguém que nunca pode ser “normal”, ou “igual”. “Normalizar” pode ser entendido como atribuir a uma identidade específica todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras. (LIMEIRA SÁ, p. 359)

A autora alerta que não se pode ter o direito do surdo como concessão; a afirmação das identidades e da diferença dos surdos traduz um desejo de garantir-lhes o acesso aos bens sociais. Ela entende que “respeitar, tolerar, suportar, entender” a cultura alheia não deve ser menos comprometedor que traçar estratégias sociopolíticas para tornar visíveis as diferenças e agir em função delas.

Os impactos negativo-positivos na vivência dos sujeitos surdos são marcados por uma evolução de conquistas, negações, direitos, crises, turbulências, mudanças, mas também oportunidades. Neste pressuposto, a proposta da prática pedagógica bilíngue, a inclusão do surdo na sala de aula regular também é um direito e uma conquista, desde que se respeitem as limitações.

Há muita contradição e divergências quanto à educação inclusiva do surdo no nosso país no Brasil, recentemente, segundo Oliveira Bernardes (2016) o “modelo pedagógico utilizado na educação de alunos com necessidades especiais era o Modelo Integracionista”, deixando claro que dentro da categoria “Necessidades especiais” estão às crianças surdas. A autora esclarece que nesse modelo de integração oferecida pelo MEC, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola.

Na opinião de Rodrigues (2006 apud Oliveira Bernardes, 2010) “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios, os quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar”. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC, 1994 apud *ibid.*).

A partir das informações acima, observamos vários entraves na educação das crianças com necessidades especiais, pensando, como exemplo, em crianças com surdez severa: como adaptar-se, se ficaria ou não isolado, dado que não se leva em conta sua limitação, onde a

prática pedagógica de todos os envolvidos em sua educação considera-se que deva ter uma formação especializada, não tem como normalizar este fato social.

No entanto, segundo Glat (2005, apud Oliveira Bernardes, 2016) “a educação de alunos com necessidades educativas especiais, que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva”, que visa a “inclusão de todos os sujeitos” no âmbito educacional brasileiro, independente de classe social, política, econômica, cultura, origem, deficiência, limitações...

Qual a diferença do contexto entre os modelos “Integracionista/inclusiva” no que diz respeito à prática pedagógica de aprendizagem de crianças consideradas com “necessidades especiais”? Propostas para incluir, adaptar, integrar?

O foco desses modelos para agregar as crianças com limitações no espaço escolar regular deve ser para além de sua instrução propedêutica, integrá-los na sociedade como cidadão crítico-reflexivo para exercerem sua cidadania com autonomia.

Por conseguinte, a escola regular, os atores sociais de educação devem estar preparados para recebê-los, respeitando suas limitações, seus códigos, suas linguagens, hábitos, destarte evitem discriminá-los, ou seja, a escola igual para todos. Socializar o surdo com o ouvinte é relevante, só que as crianças surdas têm limitações que não se iguala às crianças ouvintes, sua prática pedagógica deve ser aplicada de modo diferenciada para que ela se sinta inclusa e o ensino/aprendizagem tenha fluência.

Assim, não se pode em nome da “escola igual para todos”, de acordo com Gomes (2016) “esquecer-se muitas vezes a importância da diferenciação”, como alerta Pacheco (apud GOMES, 2016) “a pior discriminação dos alunos é aquela que é praticada em nome da igualdade de direitos e da uniformização de conhecimentos”.

Não se pode negar que as políticas educacionais, as implementações das leis brasileiras de inclusões em geral, entre outros, trazem avanços às causas das minorias. Mas como fazemos para adequar as agendas de execuções na integra?

Porquanto, observa-se que a “realidade” de nossa escola regular brasileira, em sua maioria, não são planejadas para receber os diferentes, outrossim, a percepção é de que a escola planeja adequar nossas crianças surdas à padronização da normalidade.

## **Considerações finais**

Cabe assinalar que há muito que ser revelado a respeito da história, cultura e educação do surdo. As dificuldades encontradas no decorrer de diversos períodos, para melhor compreensão de como se desenvolveu este processo em meio às camadas sociais desde seus primórdios; quais procedimentos foram adotados para a sobrevivência deste grupo, os meios usados para a conscientização, não discriminação e a inclusão, haja vista que os deficientes eram considerados incapazes de aprenderem a ler e escrever e de comunicar-se e assim incapazes de viverem em sociedade.

Por intermédio da influência de vários atores sociais, os surdos alcançaram evolução no percurso educacional, conforme os períodos históricos revelam, houve a liberdade de se expressarem conforme sua língua-gestual e mostrarem que são na verdade diferentes da comunidade universal, representada pelos ouvintes. Porquanto, são pessoas que têm cultura, rendimento educacional, evolução profissional, tanto quanto o sujeito ouvinte.

Percebe-se que ao longo do tempo não se resolveu todo o problema do surdo, pois sua própria família muitas vezes tem que se adaptar para aprender a lidar com sua diferença, principalmente se o sujeito nascer surdo no meio de uma família ouvinte, mas mediante tantas intervenções que esta parcela da população já esteve sujeita, atualmente podem-se considerar promissores os resultados obtidos através de políticas públicas, em relação à história, cultura e educação do surdo, inclusive à legitimidade da (Língua de Sinais), propondo o aprendizado bilíngue, que media a comunicação do surdo e o ouvinte.

Ao longo dos séculos, apesar de muitos entraves, as propostas evolucionistas de educação das minorias caminharão em um formato em que unificassem os relacionamentos dos públicos em questão, sendo assim, a educação inclusiva é uma forma de socializar o surdo/ouvinte, mas a prática pedagógica a ser desenvolvida deve ser diferenciada, pois o surdo tem limitações que não se apresenta em uma criança não surda.

Assim, seria viável que entre os alunos, atores educacionais, famílias, fossem incentivadas a um sentimento de construir conhecimentos, se forem um pelo outro, no intuito de ensino/aprendizagem, haverá sempre desenvolvimento intelectual, pois o aprender social, institucional está vinculado ao meio, à sociedade em que vivemos, em que pertencemos.

Todavia, as transformações na comunidade surda, língua-gestual diferenciado sempre irá existir, como alerta alguns dos autores que estiveram presentes neste percurso histórico dialógico. Porquanto, vivemos em um espaço em evolução constante e não ficamos neutros

em relação às mudanças culturais e históricas que perpassam nossa vivência, por isso que consideramos que a história do surdo não se esgota.

## Referências Bibliográficas

BERNARDINO, Elidéia Lúcia. **Absurdo ou Lógica? A produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Editora: profetizando vida, 2000.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>> Acesso em: 04 fev. 2016.

BOTELHO, Paula, **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. – 4. Ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: autêntica editora, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html)> Acesso em: 31 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957 - **Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos**. Disponível no sítio <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 29 out. 2015.

CABRAL, E. Para uma cronologia da educação dos surdos. Porto, 2001. Disponível em: <[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/Midiateca\\_artigos/historia\\_educacao\\_surdos/texto59.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/Midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto59.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2016.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é esta? crenças e preconceitos em torno da Língua de sinais e da realidade surda** [Prefacio de Pedro M. Garcez]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. **O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue**. Disponível em: <[http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu\\_pp\\_59-74.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu_pp_59-74.pdf)> Acesso em: 04 fev. 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. In: **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 4 – 66.

LACERDA, Cristina B. F de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007)> Acesso em: 30 jan. 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias** (org.) Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e pesquisa, vol. 31, nº003. Universidade de São Paulo: Brasil, 2005. pp. 409-424. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=27>> Acesso em: 01 fev. 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição linguística e suas necessidades educacionais**. Educação e pesquisa. Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=33>> Acesso em: 01 fev. 2016.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: lucerna, 2007.

MAZZOTA, J. S. Atendimento educacional aos portadores de deficiência. In: \_\_\_\_\_, J. S. **Educação especial no Brasil** – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. pp. 15 – 26

\_\_\_\_\_. História da educação especial no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil** – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. pp. 27 – 70

MERSELIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. **Análise e trajetória da educação dos surdos**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3114\\_1617.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3114_1617.pdf)> Acesso Em: 22 jan. 2016.

PACHECO, Renata Vaz; TONETTO, Fabiane Adela Costas. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais**.

Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>> Acesso Em: 22 jan. 2016.

POKER, Rosimar Bortoline. **Abordagem de ensino na educação de pessoa com surdez**. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf)> Acesso em: 22 ago. 2015.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; LODENIR, Becker Karnopp. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RICOU, Miguel; NUNES, Rui. **Comunidade surda: surda: que futuro?** Texto de Conferência do Departamento de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto no Seminário organizado pela ASPorto em 5 de Maio de 2001). Disponível em: <<http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=98>> Acesso em: 08 set. 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção pedagogia e educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. Ed. ver. E atual. – São Paulo: 2007.

SILVA, Cesar Augusto de Assis. Igreja católica e surdez: heterogeneidade de normatividades. In: **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro nome, 2012. p. 53 – 100.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia. **Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400003&script=sci_arttext)> Acesso em: 31 jan. 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. Ed. ver. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

\_\_\_\_\_. **História de educação de surdo**. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)> Acesso Em: 22 jan. 2016.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br>>