

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CONCENIL NUNES DE BRITO

**QUESTÕES SOBRE A SURDEZ E AS AMBIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Rio de Janeiro

2015

CONCENIL NUNES DE BRITO

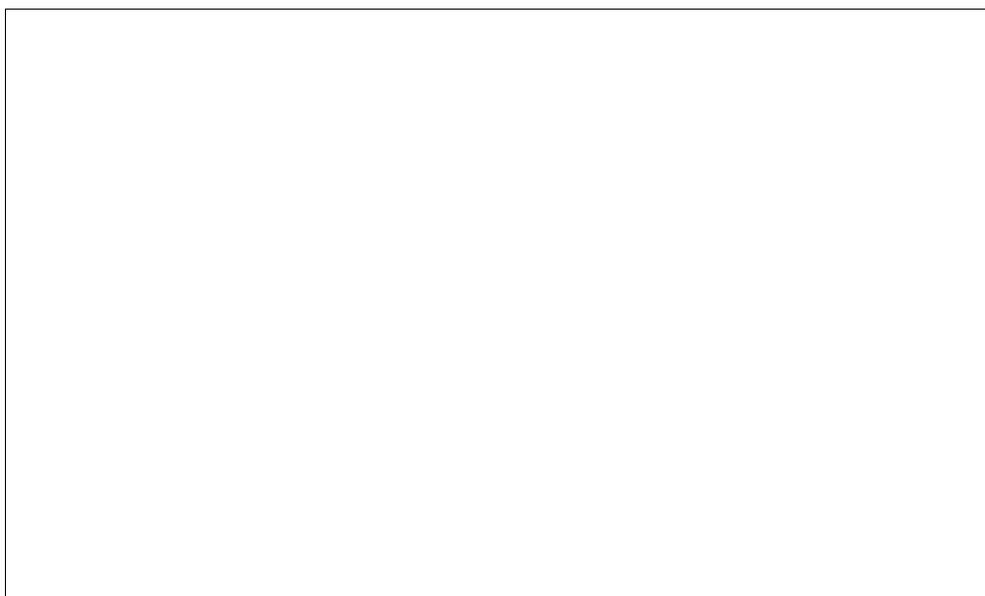
**QUESTÕES SOBRE A SURDEZ E AS AMBIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia na Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena, orientada pela Professora Doutora Cláudia Miranda.

Rio de Janeiro

2015

FICHA CATALOGRÁFICA:

A large, empty rectangular box with a thin black border, centered on the page. It is intended for a catalog card (FICHA CATALOGRÁFICA).

**QUESTÕES SOBRE A SURDEZ E AS AMBIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Monografia apresentada como requisito para obtenção da graduação em Pedagogia da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Miranda.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20__.

Prof.^a Dr.^a Cláudia Miranda

Prof.^a Ma. Vera Regina Loureiro da Silva

DEDICATÓRIA

Dedico esta Monografia a minha mãe, Celina Nunes da Silva, e meu pai, Antônio Alves de Brito (*in memoriam*), que, apesar de nunca terem frequentado uma escola, sempre me mostraram a importância de ter uma formação; a meu ex companheiro, Valdeci da Silva Pereira, que muitas noites passou em claro comigo enquanto eu estava envolvida com trabalhos e leitura de textos acadêmicos; aos meus professores, em especial, a minha orientadora, Professora e Doutora, Cláudia Miranda, e a Professora e Mestra, Vera Loureiro, que sempre se mostraram como grandes incentivadoras para a conclusão do meu curso; a todos colegas de turma, que caminharam junto comigo e me auxiliaram na hora de maiores dificuldades, entre eles, Thiago Benaion Esteves, Camila Nogueira Infante, Renata Villaça Carreiro, as irmãs Judite Leal Santana e Margarida Leal Santana; aos meus filhos, Alessandra, Pablo e Camila, pelo incentivo e por acreditarem em mim; aos meus netos, que embora muitas das vezes tenham me atrapalhado de estudar por conta de barulho, se tornaram meus fãs; a minha cunhada, Anilinda, que me presenteou com o meu primeiro livro nos meus primeiros passos na Universidade; as minhas irmãs, que de alguma forma também contribuíram para que esse meu sonho se tornasse possível; e a meu amigo, Gabriel Barcellos, que, mesmo à distância, me deu um grande incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me ajudar nesta caminhada, desde o dia em que nasci até o presente momento;

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Miranda, que gentilmente aceitou me orientar nesta empreitada da realização desta Monografia no meu Trabalho de Conclusão de Curso;

Agradeço à Professora Mestra Vera Regina Loureiro da Silva, pelo apoio no decorrer do curso e pela leitura como uma das avaliadoras desta obra;

Agradeço aos demais Professores, cada qual pela sua contribuição com minha formação até aqui, prestes a concluir esta etapa;

Agradeço ao Thiago Benaion Esteves, pela grande ajuda, conversando sobre vários assuntos correlacionados ao tema, pelas sugestões de mídia, como vídeos no *YouTube*, que produziu durante a disciplina de LIBRAS, pelos *links* da UNIRIO, dos docentes e currículos com suas pesquisas, das monografias correlacionadas etc;

Agradeço, por fim, aos que dediquei esta produção acadêmica e às demais pessoas que, de alguma forma, colaboraram comigo no decorrer de tudo.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso consiste na Monografia que pesquisa a docência e alguns aspectos sobre o desenvolvimento dos surdos através do bilinguismo e argumentos sobre a ampliação das habilidades cognitivas e sensoriais. A revisão da literatura indicou questões novas sobre o processo educacional. Assim, está localizada como uma pesquisa bibliográfica mas que apresenta algumas pistas sobre a formação da própria autora visando abranger os resultados obtidos pela realização concreta da formação para o magistério das séries iniciais.

Palavras-chave: educação, surdez, comunicação, bilinguismo e inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	15
2 . ALGUNS ASPECTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	23
2.1 – A DATILOGIA DO MÉTODO MANUA.....	23
2.2 – O ORALISMO COMO ANTÍTESE AO MÉTODO MANUAL.....	26
2.3 – ASPECTOS SOBRE O BILINGUISMO.....	28
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SUAS PARTICULARIDADES.....	31
3.1 – DIFERENCIANDO SURDEZ DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	33
3.2 – SURDEZ COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS.....	35
3.3 – ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO.....	37
CONCLUSÕES	39
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

Para iniciar essa reflexão, gostaria de apresentar alguns aspectos sobre as aprendizagens coletivas fundamentais para a escolha desse caminho que foi pesquisar na educação. A escola é efetivamente um lugar de aprendizagem. Conhecer o exercício da profissão do magistério, em situações reais fez toda a diferença. Formar profissionais no campo da educação, conscientes e seguros da sua função foi um dos achados do projeto de estágio supervisionado no currículo para a formação de professores. Por outra parte, reconhecer a importância do professor na participação da elaboração da proposta pedagógica, ajuda na tomada de consciência da importância da ação do professor para a pronúncia da escola com a comunidade.

É importante destacar o perfil que me define como aluna oriunda das classes trabalhadoras e, assim, alguém que sempre esteve entre o trabalho e a vida na universidade. Tendo consciência do não cumprimento da realização de tarefas em tempo predeterminado, dos meus atrasos, e de todas as dificuldades enfrentadas, como a falta *de internet*, a falta de tempo para maior dedicação aos estudos, enfim por tudo quanto se apresenta como barreira que me impedem de ter um melhor desempenho, mediante aos meu esforço para prosseguir, considero fundamental situar o contexto de produção dessa monografia para conclusão do curso. Enfrentei muitos conflitos junto aos meus empregadores mas que não me fizeram desistir. Situações que me deixaram com um profundo desânimo, onde inclusive o que busco no momento é apenas terminar o curso. Importa dar espaço, aqui, para dar centralidade para o estágio supervisionado.

Sobre a Escola para a formação de Normalistas: o estágio ensino médio

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek, situado na Rua General Cadwell, nº 182, no centro da cidade do Rio de Janeiro, funciona em dois turnos, nos quais o primeiro tem início às 7 horas da manhã, e termina às 11h45, e o segundo tem seu início às 12h e término às 17 h.

A escola foi fundada em 28 de Abril de 1960, portanto em Abril deste completou 54 anos. Embora eu não tenha participado das atividades festivas, tomei conhecimento das mesmas através dos alunos e professores daquele estabelecimento. Muitas foram as atividades realizadas neste dia, onde alunos se reuniram, e combinaram entre si, o que cada um deveria levar para a degustação no dia da festa. Os alunos fizeram algumas apresentações, com músicas e danças. A princípio a escola não tinha seu próprio prédio, devido a esse fato é que o curso do Ensino Médio Normal, funcionava no interior do Colégio Estadual Paulo de Frontin, na Rua Barão de Ubá, na Tijuca. Já o curso ginásial, como era denominado na época, se instalou na Escola Técnica de Comércio Amaro Cavalcante. Só em 1961, em convênio com o

Liceu de Artes e Ofícios, que deveria durar apenas um ano, estendeu-se por muitos anos, graças a isso, os cursos ginásial e normal passaram a funcionar no mesmo prédio. A princípio a instituição tinha o nome de Escola Normal Júlia Kubitschek, mas em 1973, a Secretaria de Educação, transformou-a para Colégio Estadual Júlia Kubitschek, porém só em Março de 1979, e que ela ganha o seu próprio prédio, onde funciona até os dias atuais.

As turmas do Ensino Médio Normal, são grandes, onde a maioria possui em torno de 40 a 50 alunos matriculados, em sua maioria os alunos são do sexo feminino, e optaram por estudar no colégio por influência de suas mães, e algumas até de suas avós que já foram alunas do colégio, e há também as que estão ali por acharem o uniforme bonito. O colégio acolhe alunos dos mais diversos pontos da cidade, onde alguns moram muito distante, ao passo que outros moram no entorno do colégio. Embora seja uma instituição pública, o colégio tem uma diversidade quanto a posição social do seu elenco, onde os alunos de condições sociais menos favoráveis são pessoas vindas de comunidades, ou da baixada, ao passo que os da classe média são alunos que residem em bairros da zona sul, como Laranjeiras, Botafogo, Flamengo, etc. A grade curricular da escola do curso Normal em Ensino Médio é bem extensa, composta pela reorientação curricular publicada pela Secretaria de Educação e pelo currículo mínimo comum, onde as turmas do primeiro ano tem um total de 17 disciplinas, que são elas: Práticas Pedagógicas, Matemática, Brinquedoteca, CDPEI (Conhecimento Didático Pedagógico de Educação Infantil), Educação Física, Português, Biologia, Física, Química, Inglês, Espanhol, Mídias, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, e Artes. Os alunos estudam normalmente de segunda à sexta, porém, devido ao fato de que a Copa do Mundo será realizada no Brasil, eles estão tendo aulas extras aos sábados, como forma de compensação do longo período que ficarão em recesso escolar. Duas vezes na semana eles estudam em horário integral, independente da Copa do Mundo. Em 2009, foi aprovada a proposta de adequação da matriz curricular do curso Normal em Ensino Médio, para as escolas da rede pública estadual, onde tal matriz era estruturada de forma que o curso normal tivesse uma jornada de tempo integral e sua conclusão se daria num período de três anos. Porém, em virtude disso, até o ano de 2012 o CEJK, assim como os demais que trabalham na formação de professores, trabalharam com duas matrizes curriculares, a de 2000, que estabelecia a formação de professores em 4 anos, e a de 2010, que estabeleceu em 3 anos.

Só a partir de 2013 que a escola passou a funcionar seguindo uma única matriz, a de 2010, a qual permanece até os dias atuais. O Projeto Político Pedagógico de toda a rede estadual de ensino, segue orientações da Secretaria de Estado da Educação, porém, há dentro do próprio colégio um órgão responsável para tratar dessa parte, cujo objetivo é o de formar

profissionais qualificados para enfrentar as dificuldades surgidas no exercício da prática vivida por eles no campo da educação. Em fevereiro, após terem sido analisadas as propostas básicas determinadas pela Secretaria Estadual de Educação, a direção do colégio junto à equipe Pedagógica, apresenta ao corpo docente e demais funcionários envolvidos, as ideias do PPP, onde durante a Semana Pedagógica, são reformulados os planos do curso, que deverá estar vinculado aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dentro do projeto político pedagógico, existe a possibilidade de atuação de todos os integrantes do colégio, da área da educação, como alunos e professores, a participação em seminários, congressos, passeios e vistas a espaços culturais, competição desportivas, onde inclusive há um Campeonato Intercolegial promovido pelo CEJK, com as modalidades futsal, handebol, vôlei e queimado, com a participação de outras Escolas do Ensino Médio Normal, dentre elas, costumam participar, o Colégio Heitor Lira, Carmela Dutra e Ignácio de Amaral.

Sobre a geografia e o tempo/espaço educacional

O espaço físico do Colégio é bem amplo, embora que no primeiro momento nos pareça pequeno, devido o fato de ser todo gradeado. Composto por cinco pavimentos, onde no térreo, logo após passarmos pela portaria (com roletas e a constante presença de um(a) inspetor(a)), temos a secretaria, e à direita no mesmo andar temos uma quadra de esportes coberta, chamada de “multimeios”, por se tratar de um espaço para realizações de competições esportivas, apresentação de músicas, dança, teatro, festas e solenidades. Ainda no térreo, encontramos uma quadra ao ar livre, vestiários e banheiros masculino e feminino, o estacionamento, o refeitório, uma cozinha, a sala do grêmio, uma quadra ao ar livre e um auditório, além de cinco salas anexas onde funciona o Julinha (Ensino Fundamental). No segundo andar temos um outro auditório, laboratórios (de informática, biologia, química e física), sala de música, sala do núcleo, sala da direção, sala e banheiro dos professores, setor técnico-pedagógico (SETEPE), biblioteca e sala de recursos áudio visuais. Nos demais andares, além das salas de aula, ficam a sala da coordenação de turno, a sala de professores com um banheiro anexo, a sala de didática e a residência de alguns funcionários.

Diversos são os órgãos internos do colégio, onde cada qual tem a sua especialidade, que são eles: o Conselho Escola-comunidade, que acompanha de perto todas as atividades desenvolvidas pelo colégio, visando a ação solidária no campo da educação. Já o SETEP (Serviço Técnico Pedagógico) é o responsável pela coordenação e orientação da ação pedagógica do colégio, que envolve métodos de ensino e avaliação da aprendizagem, em interação com alunos, professores, responsáveis e demais setores, inclusive o Serviço de Apoio ao Estagiário, facilitando a interação entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Além de participar da administração do colégio, a Coordenação de Turno, orienta as atividades desenvolvidas no turno e tem autonomia de representar a direção do colégio na ausência do diretor, e um órgão fundamental para o funcionamento do colégio, que é a Secretaria, responsável por toda a parte burocrática referente á documentação dos alunos, desde o seu ingresso na escola até o último momento de permanência nele, que é a sua formatura. Há também a Associação de Apoio à Escola, um órgão criado para dar assistência a alunos carentes (financeiramente falando) e cuidar da parte de manutenção da escola como patrimônio público. O Grêmio Estudantil trata dos interesses dos alunos, no que se refere a projetos culturais, cívicos, desportivos e sociais. Este órgão é representado por alunos que são escolhidos pelo corpo discente do colégio, através de uma eleição direta, tendo o direito de permanecer por um período de um ano, onde, inclusive podem ser reeleitos. Dentro do PPP, foi desenvolvido um projeto na escola pelo professor Mário Sérgio e seus alunos, em parceria entre o CEJK e a Secretaria do Ambiente/Superintendência de Educação Ambiental e UERJ, denominado Elos da Cidadania, que tem como característica principal como espaço de formação ambiental e política em uma Educação Ambiental Crítico-transformadora. Em meu estágio tive a oportunidade de assistir a uma palestra do ELOS (Espaço Livre de Organização de Ações Socioambientais Locais, onde os alunos envolvidos tam relatam sobre a sua participação no projeto e no caso e alunos do 3º ano, sugerem aos alunos das séries anteriores a fazerem parte do projeto, tendo em vista que eles estão saindo do colégio este ano.

Dentre todas as atividades desenvolvidas pelo colégio, o projeto ELOS, é o que podemos chamar de proposta bem sucedida, pois o mesmo orienta os alunos de forma que os mesmos possam a vir elaborar seus próprios projetos, como também visa conscientizar os alunos dos problemas socioambientais, como também dá alguns indicativos do que fazer para evita-los. Assim como também o Campeonato Intercolegial do colégio, que além de incentivar seus alunos a prática de esporte, promove com ele uma interação social com alunos de outras escolas, onde o tal campeonato é muito apreciado por todos os alunos.

Entre outras observações

Em Abril de 2014 realizei meu primeiro contato foi com uma inspetora, que embora mostre atitude rigorosas para com os alunos, me recebeu muito bem. Em seguida me dirigi a sala da Coordenadora Pedagógica, que me recebeu meio que friamente, e foi logo me dizendo que eu só poderia estagiar uma vez na semana, pois segundo ela o colégio já estava com muitos estagiários. Depois de ter passado por alguns contratemplos, com a documentação , me apresentaram ao professor com o qual eu iria estagiar. Após ter sido apresentada a turma,

comecei a fazer as minhas observações, onde logo de cara, no primeiro contato com os alunos , percebi a falta de interesse dos mesmos em relação à disciplina (Conhecimentos Didáticos Pedagógicos do Ensino Fundamental) como também a falta de respeito com o professor. A turma de alunos na faixa etária de 17/18 anos, era muito agitada, e circulavam pela sala com fone no ouvido, sem dar a menos importância ao que o professor dizia. O primeiro momento da aula me surpreendeu, tendo em vista que a didática empregada contradiz tudo quanto nós profissionais da educação defendemos. O professor preenche todo o quadro com um enorme questionário de 13 perguntas, que segundo ele mesmo, trata-se de um estudo dirigido onde os alunos responderão as questões consultando o livro, e ressalta que no questionário não interessa a opinião de ninguém , a não ser a do autor do texto, e que essas questões serão empregadas na prova.

Enquanto alguns alunos copiam , outros fotografam usando o celular, até que o professor vai chamando cada um a frente para apresentação do caderno, que deve estar completo e em ordem, conforme as aula, e conta 2 pontos na avaliação. Neste mesmo dia, após o intervalo, os alunos fizeram prova, e para isso tiveram suas carteiras separadas, todo o material guardado, aparelho de celular desligado, sob a ameaça de ter a prova tomada caso o telefone tocasse. Essa prática, muito parecida com a das provas de vestibular, de uma certa forma, a meu ver , tem seu lado positivo, uma vez que temos que seguir as regras determinadas pelo sistema. Terminada a prova, seguimos para outra turma, onde a aula aconteceu exatamente igual a da turma anterior. Em uma das aulas em que o professor faltou, fui convidada pela professora Patrícia a assistir uma palestra no auditório, junto a sua turma. A partir de então passei a acompanhar as turmas dessa professora, uma vez que o professor André aderiu a greve de professores.

Percebi que a turma dessa professora são bem mais participativos, e que suas aulas seguem uma didática menos tradicionalista, onde em uma delas , foi sugerido que a turma fizesse um quadro da “Linha do Tempo”, onde deveriam relatar toda a sua trajetória da vida escolar desde o Jardim de Infância até o momento atual. Acompanhei também junto a ela a aplicação de uma prova, onde os alunos deveriam ter lido 3 textos para a realização da mesma. Uma das alunas da turma é cega e embora tenha estudado braile, a escola não tem meios para assisti-la, e toda vez que tem prova a professora ou um outro funcionário da instituição se encarrega de fazer a leitura das questões e anota as respostas para ela.

Com a minha presença na escola, me foi solicitado a aplicação de prova desta aluna, que por sinal achei bem cansativo ter que ler e reler as questões várias vezes, para que ela não fosse prejudicada na sua compreensão. Interessante também foi saber que a mesma reside em Senador Camará, mas que durante a semana, fica em uma instituição na Tijuca. Minha

contribuição nos afazeres dessa professora, além da aplicação da prova, foi corrigir as provas do Saerjinho, onde me deram um gabarito para a efetuação da tarefa, pois a professora alegou que estava sem tempo e que tinha uma data prevista para a entrega das provas corrigidas junto a coordenação. Em virtude de ter que concluir minha carga horária no estágio, decidi por minha conta a ficar sondando os alunos em tempos vagos, onde entrevistei alguns, e tomei conhecimento do uso obrigatório do uniforme de gala, onde pude presenciar um grupo de alunos serem levados a Secretaria da escola, onde a funcionária daquele setor se encarrega de comunicar aos responsáveis o não cumprimento das normas, assim como também os alunos que pedem dispensa antes do término das aulas, só conseguem mediante autorização dos pais por escrito ou através de contato por telefone junto a secretaria.

Em alguns dias tomei a liberdade de ir ao colégio para fazer uma observações do espaço físico da mesma, pois no período que estava em sala de aula não era possível a realização da mesma. E foi assim que me adentrei nos espaços que ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer, em companhia de uma aluna, onde conheci a escola no seu interior, e observei o que ela possui além das salas de aula, o laboratório de informática, o laboratório de ciências, a Biblioteca, a cozinha, onde é feita a merenda dos alunos, a sala de mídias , e os sanitários adequados para alunos com deficiência física. Considerando o estágio como um meio de observar e vivenciar a prática pedagógica aplicada em sala de aula , pude perceber que a mesma difere das teorias aplicadas, onde as mesmas defendem um nova forma de ensinar, colocando o aluno como peça principal do ensino aprendizagem, o que ali presenciei, foi aquilo que consideramos com prática ultrapassada, onde os alunos se prestam ao papel de copiar, ler e decorar para a prova. Embora a escola tenha avançado muito, se diferenciando das demais, onde existe diversos recursos que contribuam para que as aulas sejam menos tradicionais, ainda permanece intrínsecas metodologia do “tempo da vovó”, como avaliação com provas escritas, elaboradas de questionários gigantescos, que os alunos decoram para o dia da prova e depois esquecem tudo, avaliação nos cadernos, onde aqueles que estiverem completos e em ordem cronológica pontuam, e os que não estiverem de acordo com essa determinação perdem 2 pontos. O mesmo acontece em relação ao uso do uniforme, onde o uniforme de gala é composto por blusa de mangas compridas, gravata, meias compridas para as meninas, e saias, e para os meninos calças compridas, mesmo em dias quentes, e caso não se cumpra a regra, o aluno é levado a secretaria e os pais recebem um comunicado. Onde me pergunto, sendo a escola uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, porque motivo não priorizar mais a educação e menos as regras internas que sufocam seus alunos?

Num contexto geral, comparando o ensino dessa escola com os demais que tenho visto, considero-o de qualidade, porém em dias atuais, a necessidade de uma inovação , onde

práticas antidemocráticas deveriam ser repensadas. Essas observações no colégio aqui em questão ajudaram a entender alguns outros desafios presentes para nós, educadoras. Dessa imersão, vi a possibilidade de entender questões importantes sobre a educação especial.

I. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A educação especial revelou-se fascinante através do decurso da vida acadêmica, através do qual norteou-me para esse campo de pesquisa. Entretanto, se revelou muito extenso embora estimulante aos anseios acadêmicos. Por essa razão foi realizada uma profunda análise das particularidades que efetivamente são almejadas como campo de estudo, optando por surdez e inclusão. O que se pretende com a pesquisa é investigar e conhecer as condições educacionais vivenciadas pelos surdos no âmbito das escolas regulares. Esses espaços institucionais seriam realmente inclusivos? Ou talvez seriam apenas tentativas de uma utopia ainda não concretizada, na prática, para além da teoria? Para buscar respostas a respeito dessas indagações se faz necessário atentar para o esclarecimento da surdez implica vários graus, reconhecendo-se aquele que não ouve como surdo, diferenciando-se dos que podem ouvir, ainda que apresentando deficiência auditiva; mas reconhecendo-os também como deficientes auditivos. Daí o objetivo deste trabalho monográfico consistir na investigação de como se realiza o processo educacional dos discentes portadores de surdez, tendo em vista que lhes é garantido pela legislação vigente — Decreto número 5.526, em vigor desde o dia 22 de dezembro de 2005, regulamentando a aludida Lei 10.436, de 2002, em especial, seu artigo 22 —, determinando o dever das instituições de ensino responsáveis pela Educação Básica de garantir a inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Pode-se imaginar que é difícil imaginar uma sala de aula em que estudantes surdos ou com deficiência auditiva transitem juntos com alunos e professores ouvintes, sem portar qualquer tipo de problema que lhes cause dificuldade ou agrave alguma pré-existente, quando se coloca em pauta o diálogo harmônico entre eles. Como se daria a comunicação entre os indivíduos em tal diversidade nos espaços escolares onde ocorra esse agravo somado aos demais problemas habitualmente vivenciados em sala de aula? Somado a isso, é possível que ocorra outras adversidades, como haver alguém cego, mudo, cadeirante ou portador de quaisquer dos obstáculos típicos ou não da educação especial. O que sucederia em tal cotidiano diversificado de situações adversas? Que providências são tomadas na tentativa de solucionar essa problemática na dinâmica pedagógica? As direções dessas instituições procuram meios harmônicos realmente inclusivos ou será que apenas redistribuem discentes por várias turmas, apenas buscando “equilibrar os problemas”, a fim de que seja um em cada

lugar, ou ainda, concentrando todos no mesmo grupo letivo para “não afetar os outros” no colégio? Longe de se fazer um juízo de valor, presumindo que haja uma discriminação antes mesmo de se efetuar a pesquisa do arcabouço teórico sobre esse assunto, até porque isso também seria discriminatório ao estabelecer um conceito prévio antes de levar a termo o que se pretende com este Trabalho de Conclusão de Curso, mas permanecesse a preocupação em saber até que ponto a educação é, de fato, inclusiva, considerando-se a grande quantidade de relatos a respeito de experiências antagônicas de convivência entre os diversos em que trata-se o “diferente” como antônimo de si mesmo, ainda que não seja alguém contrário a ser tido or equivalente a um oponente devendo ser combatido e excluído de modo semelhante a uma “ameaça” em derredor. Portanto, o diálogo a ser realizado incluirá análises de pesquisas realizadas em diversos espaços educativos que agreguem a política educacional da inclusão de surdos.

No que tange à inclusão, é possível localizar um referencial parcialmente positivo, embora haja carência de alguns aspectos tipos por importantes com relação a surdez, consultando o portal eletrônico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ, 2009, *online*): o Instituto Municipal Helena Antipoff, que apesar de garantir variadas modalidades de atendimentos especiais a deficientes para os alunos que estudam nesta rede, não foi possível identificar com clareza uma tendência ao atendimento especial para surdos por não incluir entre eles o profissional especializado na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que, por vezes, é a língua materna dos surdos, principalmente quando já nascem na referida condição; e nem mesmo encontra-se intérprete de LIBRAS no quadro efetivo regido pelo Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos, conforme a Lei Municipal 94, recepcionada pela atual Constituição de 1988, que trata do Estatuto dos Funcionários Públicos do Município do Rio de Janeiro. Também não há indicação de empregados terceirizados ou cedidos sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em vigor desde o dia 1 de maio de 1943, motivando seu devido feriado em favor dos trabalhadores; e não há sequer menção da existência de funcionário contratado como temporário para essa função.

Essa situação sugere possível inadequação no atendimento prestado aos grupos sociais que dependem desse atendimento profissional específico em razão do eventual desvio de função para com servidores das demais áreas que possam estar executando tarefas que não lhes competem a Lei de Criação dos seus respectivos cargos em razão da ausência de formação para fazê-lo. Dessa maneira, os discentes ali presentes se tornam vítimas da segregação educacional, considerando-se que a omissão do *website* seja motiva pela ausência efetiva de profissionais específicos para essa finalidade, bem como a necessidade de ampliar

as possibilidades de aprendizado por meio de LIBRAS, colaborando para o bilinguismo, reconhecendo que estudantes surdos terão mais possibilidades de aprender, desde que sejam oferecidos os recursos. Caso a ausência de preocupação específica para com o profissionalismo referente a educação de surdos seja confirmada pela pesquisa em busca de respostas sobre essa temática, será notavelmente constatada a impossibilidade do desenvolvimento adequado, uma vez que, a semelhança de outras diversidades, a dos surdos também precisa ser apreciada com a devida receptividade ao seu arcabouço cultural e à sua maneira possível de interagir com os demais em volta.

Para que os resultados educacionais almejados sejam alcançados no que se refere a criança surda, suas condições linguísticas e culturais devem ser essencialmente consideradas, mas não é isso que ocorre com frequência nas escolas, conforme enfatiza-se ao afirmar que as

[...] escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégia de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (Teixeira e Matos apud Salamanca, 1994, *online*).

No que pode-se considerar desse ângulo, é possível cogitar a possibilidade de inferir que, no processo inclusivo das crianças surdas na rede regular de ensino, nota-se a observação de discentes cuja capacidade auditiva se encontra suprimida, de forma geral, não possuem seu direito a educação respeitado, pois, em consequência da dificuldade de acesso a língua utilizada pela maioria dos demais alunos, ficam distanciados do processo de ensino e aprendizagem em que, mesmo após anos de escolarização, é comum não apresentarem domínio mínimo dos conteúdos ministrados, que são necessários ao seu desenvolvimento e a sua adequada inserção social, vítima da supressão de seu atendimento adequado.

O que ocorre se explica pelo fato de que a escola tem um papel central no desenvolvimento das pessoas, cabendo ao professor, como mediador, não fazer parte apenas, mas ser uma das partes nessa transformação em destino ao aprendizado, segundo a concepção de Vygostky. Isso porque a interação social é o ápice no processo de construção das funções psicológicas humanas e, no que concerne ao desenvolvimento desse estágio, o autor definiu a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOSTKY, 1984, *Apud OLIVEIRA, 1997, P. 60*).

No caso específico da audição, particularmente no Brasil, que abrange o contexto maior, englobando também o município capital fluminense, Rio de Janeiro, sua deficiência costuma ser detectada tardiamente, dificultando o acesso da criança surda a uma melhor qualidade de vida. Isso fica evidenciado pelo recente Decreto 5.626, do dia 22 de dezembro de 2005, regulamentando tardiamente a Lei 10.436, promulgada 24 de abril de 2002, bem como o artigo 18 da Lei 10.098, em vigor desde 19 de dezembro de 2000, dando eficácia três e cinco anos, respectivamente, depois de entrarem no mundo jurídico da legislação oficialmente reconhecida como válida. Essa normatização toda trata do que dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS —, conforme evidencia-se pelo caput do artigo terceiro decretado juntamente com seus parágrafos, ao estabelecer que

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

O referido caput acima é um avanço para a educação especial no que tange à surdez, ainda que tardiamente em vigor, considerando-se a anterioridade das leis que regulamenta a efetivação prática dos anseios previamente definidos teoricamente em legislações que o precedem. Há também um pequeno avanço com relação a tornar LIBRAS disciplina obrigatória para todos os cursos que perpassam pela área do magistério, bem como ofertar aos demais cursos como optativa aos que se interessarem, a fim de viabilizar a difusão dessa forma de conhecimento. Entretanto, há uma falha em não propiciar a obrigatoriedade da sua ministração na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando-se que o aprendizado de língua ocorre mais facilmente de modo inversamente proporcional a idade, aprendendo-se rapidamente quanto menor sua faixa etária. Dessa forma, os professores podem apenas utilizar a Língua Brasileira de Sinais apenas quando houver discente surdo na turma, sem precisar ensiná-la aos demais colegas para que possam se comunicar com o portador da surdez. Vale ressaltar a importância de que *“a audição é um dos sentidos mais importantes para a vida humana. É a chave para a linguagem oral e uma forma de se sentir o mundo. Podemos perceber que sem ela, o indivíduo perde parte do mundo real, passando a ter problemas emocionais e sociais.”* (LEMOS, 2009, *online*). Essa concepção revela a necessidade de se pensar meios de, pelo menos, amenizar a problemática, diminuindo as adversidades dela decorrentes na vida daqueles que não podem ouvir como as demais pessoas.

Uma das possíveis soluções para isso é o bilinguismo, uma vez que o domínio de duas ou mais línguas amplia o arcabouço cultural, viabilizando o acesso à maior variedade cultural. Isso porque, como os idiomas são compartilhados entre povos diversos, a fluidez múltipla de

códigos distintos permite comunicar-se com sujeitos detentores de outras formas de saber. No caso particular dos surdos e ouvintes, trabalhar LIBRAS e Língua Portuguesa simultaneamente, por exemplo, permitirá aos que ouvem interagirem com os demais, acometidos pela supressão auditiva, através de sinais, e vice-versa, uma vez que não ouvir restringe a audição; mas sem obstáculo à escrita, desde que essa alfabetização seja possibilitada. Em síntese, pretende-se aqui problematizar a discussão teórica de que facilitadores e dificuldades podem ser constatados pelo estudo da educação bilíngue como possibilidade de aproximar ouvintes e surdos através do espaço escolar.

A história da educação dos surdos, em diferentes épocas, não é contada por seus principais protagonistas, mas sim pelos ouvintes que em algum momento trabalharam com discentes nessa condição e se interessaram pela questão, fomentando duas tendências, o oralismo e o bilinguismo, em que o primeiro consiste no aprendizado da língua oral, e o outro, de sinais e da língua oral. Um grande embaraço sociocultural contrapôs essas possibilidades durante séculos, como ocorria há cerca de 1500 anos antes de Cristo, no Egito e em Israel, em especial, pela legislação hebraica, fundamentada na crença bíblica do Antigo Testamento em proteger os surdos ao invés de tratá-lo como inútil, ou mesmo, “inimigo”, por “não darem ouvidos” ao que lhes era dito, como ocorrera outrora em outros povos, principalmente ao se basearem na ordem para não se vingarem nem guardarem ira contra os filhos do próprio povo, mas amarem o próximo como a si mesmo, reconhecendo a soberania do SENHOR, seu Deus, conforme o versículo 18 do capítulo 19 do livro Levítico, servindo de base para a proteção da vida dos surdos.

Entretanto, não era assim com a educação até porque seu acesso era privilégio de poucos, mesmo entre os ouvintes e, especificamente no verso 14 do mesmo capítulo no referido livro, há uma determinação expressa para não amaldiçoar o surdo, nem por tropeço diante do cego, exemplificando preocupação específica para com essas deficiências, visual e auditiva, objetivando proteger contra abusos de suas condições, além de enfatizar questões importantes como o amor e a fé, em especial, a soberania de Deus, conforme o versículo 5 do capítulo 6 do livro Deuteronômio, que manda amar ao Senhor, teu Deus, de todo coração, de toda alma e com toda a força, o que, somado a isso, no Novo Testamento, Jesus acrescentaria todo entendimento, numa perspectiva futura, que também abrange a educação dos surdos e cegos, demonstrada no versículo 18 do capítulo 29 do livro Isaías, ao dizer que os surdos ouvirão as palavras do livro, e os cegos, já livres da escuridão, as verão. Isso demonstra uma preocupação do povo hebreu em solucionar a problemática das deficiências auditiva e visual.

Embora ainda não houvesse um sistema educacional para cegos nem surdos, havia a preocupação de que um dia isso se tornasse possível, pelo menos, por parte de alguns, que

seria legada por outros, herdeiros dessa cultura preocupada com as deficiências, conforme se demonstra no início do Cristianismo durante a vida de Jesus Cristo, pelos versículos de 31 a 37 do capítulo 7 do livro Marcos, em que há o relato de terem levado um surdo a Jesus, a fim de que o curasse de sua enfermidade auditiva, sendo também possível encontrar outro relato, nos versículos de 29 a 31 do capítulo 15 do livro Mateus, no qual levaram cegos, aleijados e coxos até Jesus, desejando que ele os curasse. Além desses, há outros relatos desse tipo de preocupação, mas não será possível citar todos em razão de sua grande quantidade, ficando aqui indicados alguns para demonstrar a preocupação embrionária que futuramente se alastraria aos poucos para com a educação especial adequada de surdos, dentre outras deficiências.

Ainda na era pré-Cristã, no ano 483 antes de Cristo, em Roma, chegaram ao entendimento de que o surdo de nascença não podia ser educado. Assim, estabeleceram-se as primeiras diferenciações nos tipos de surdez, reconhecendo os primórdios do que futuramente seriam as formas congênita e adquirida. Um século depois, na Grécia, em 384 a.C., os surdos eram percebidos como seres não dotados de raciocínio e, por não se comunicarem através da língua oral, não eram reconhecidos como seres humanos.

A concepção de que o surdo é como um desumano perdurou por mais de dois mil anos, não lhe sendo acessível encontrar meio de desenvolver nenhuma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois não tinha acesso à educação, o trabalho era-lhe vetado, fazendo com que vivesse de privações e pobreza extrema, sendo vitimado pela racionalidade tida como “certa” na definição de surdez como pertencente a forma primitiva e ineducável até o final do século XV. Somente, então, a partir do XVI é que se encontram os primeiros registros de tentativas, almejando conseguir educar os surdos, procurando-se meios de ensiná-los a falar, ler, escrever, rezar (crença católica), orar (crença evangélica desenceada pela Reforma Protestante, culminada no início do referido século, que retomou a suprimida crença judaica, só que com a inclusão de Jesus Cristo como O Messias esperado) e conhecer as doutrinas do Cristianismo (principalmente católica e evangélica, conflitantes pelos movimentos de reforma e contra-reforma nos quais se tornou impraticável continuar inquirindo e queimando pessoas vivas, levando a busca de outras formas de solucionar conflitos), a partir da metodologia de escrita e oralização conhecida como datilografia do alfabeto manual, que é um sistema de representação, quer simbólica, icônica das letras, do alfabeto, das línguas orais e escritas por meio das mãos, iniciada por Pedro Ponce de Leon (1520-1584), sendo também fundada uma escola de professores surdos.

O primeiro manual de educação para surdos, denominado “Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos”, foi publicado na Espanha, por Juan Pablo Bonet, em 1620, mas

só 24 anos depois, em 1644, é que surgiria a primeira publicação em inglês sobre a língua de sinais *Chirologia*, de John Bulwer, que acreditava ser a língua de sinais universal. Também publicou, em 1648, o livro *Philocorpus*, que afirmava essa linguagem como capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

Um século depois, o abade francês, Charles Michel de L'Épée, inicia a instrução formal formal de duas crianças surdas, em 1750, obtendo um grande sucesso com isso. O método por ele empregado consistia na utilização de sinais em um sistema que incorporava a língua falada, gerando os “Sinais Metódicos”. Essa metodologia foi tão bem sucedida que tinha como principal objetivo aproximar o surdo da língua francesa, que L'Épée transforma sua residência na primeira escola pública para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Páris”, utilizando no trabalho pedagógico uma abordagem gestualista.

Contudo, porém, essa não era a realidade vivenciada em todos os países, pois, se de um lado, na França, difundia-se o método manual para a educação de surdos, por outro, em alguns países europeus ganhava força o método oral, principalmente na Alemanha e na Inglaterra, mas os debates entre os defensores deste último e do anterior seriam o início da polêmica sobre as metodologias educacionais para educar o surdo, no final do século XVIII. Essa litigância postergou-se protelando sobre o tema por um século até o XIX estar começando a findar-se, rumando para a substituição do primeiro pelo segundo. Nessa época houve o auge da audilogia, com Alexander Graham Bell inventando o telefone, e do desenvolvimento, visto que a transmissão do som, bem diferente dos dias atuais em que já se transmite também a imagem e pesquisam a possibilidade de fazê-lo com o cheiro, era algo quase inimaginável até aquele momento histórico da tecnologia. Isso influenciou o âmbito pedagógico e sua ramificação interferida pela condição clínica na Educação Especial, principalmente a questão da surdez, visto que a grande invenção daquele momento dependia condicionalmente da comunicação oralizada.

O oralismo tende a aproximar aos surdos do modelo ouvinte de maneira máxima possível, defendendo o aprendizado apenas da língua oral. Em contraposição a isso, o bilinguismo considera a língua como meio para o desenvolvimento do ser em seu todo, propiciando a comunicação das pessoas surdas com as ouvintes, além de também desempenhar o papel de suporte do desenvolvimento cognitivo. Essa concepção consiste na proposta de ensino usada nas escolas que sugerem acessar aos surdos duas línguas no contexto escolar, lembrando a importância de que

[...] os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao

de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos. (QUADROS, 1997, p. 29).

Uma outra definição que pode ser dada ao bilinguismo, do mesmo modo que a anterior, é de ser como o estado psicológico e social de indivíduos ou grupo de pessoas que resulta das interações via linguagem no qual dois ou mais códigos linguísticos, incluindo dialetos, são utilizados para a comunicação. A partir disso as pesquisas tem mostrado que essa proposta é mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como materna e a partir dessa primogênita se passa a outra posterior como sua próxima, sendo a portuguesa, no caso específico do Brasil e de outros países que adotam esse idioma, podendo ser nas modalidades escrita ou oral.

Considera-se bilíngue ao indivíduo ou grupo de pessoas que obtém habilidades comunicativas em diversos níveis de proficiência nas formas oral e escrita com o propósito de interagir com falantes de uma ou mais línguas em uma determinada sociedade. Na comunidade de surdos, por exemplo, a língua materna é a de sinais, cabendo lembrar que temos hoje, juridicamente, o conceito de Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS —, como sendo a forma de comunicação e expressão com sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil, atualmente protegido pela Lei 10.436, do dia 24 de abril de 2002, legados desde os primórdios pelas crenças bíblicas que atravessaram séculos até os dias atuais.

Embora o Estado seja laico, assim como a pesquisa acadêmica aqui realizada, sem compromisso com nenhuma forma de crença ou descrença, deve-se lembrar as origens históricas, conforme já citadas e também ratificadas por outros pesquisadores, que chegaram a perceber os trabalhos que tem sido realizados nos espaços religiosos, a exemplo da denominação Batista, pertencente a religião Evangélica, sendo uma das muitas resultantes da Reforma Protestante, que almejava alcançar liberdade religiosa, o que parecia uma utopia até o século XVI, assim como a Educação Especial, incluindo a de surdos, mas que se tornou realidade concreta, devendo-se reconhecer o mérito alcançado.

É importante ressaltar nesse resgate histórico que, assim como o Cristianismo há mais de dois mil anos trouxe o desenvolvimento do entendimento a respeito da necessidade de implementar na sociedade princípios que garantam a dignidade humana e os direitos das minorias, o trabalho assistencial, de caráter religioso e social, realizado de forma pioneira e contínua, a partir da década de 70, em Campinas, e notadamente pelas igrejas batistas brasileiras da Convenção Batista Brasileira, trouxe a atenção dos órgãos públicos e da sociedade civil em geral para com os surdos e seus direitos intrínsecos de comunicação, por meio de sua língua natural (ASSIS SILVA, 2006, pág. 48), notadamente no âmbito de discussões de políticas públicas educacionais tidas como “especiais”

(NOVAES *Apud* SILVA, 2010, p. 38).

A partir desse contexto ensejado pela preocupação bíblica desde a época de origem do Antigo Testamento com os Hebreus, interrompida pelo imperador Constantino ao mesclar as religiões, fundando a Igreja Católica Apostólica Romana e, conseqüentemente, viabilizando a violência da inquisição que surgiu, mas sendo retomada pelo Cristianismo a partir da Reforma Protestante, dando origem a liberdade religiosa e ao surgimento da fé evangélica e de outras crenças, deixando de lado o medo de morrer queimado na fogueira e retomando a preocupação para com os surdos e outros tipos de deficiência, é possível iniciar os litígios entre as formas manual e oral, prevalecendo o oralismo que atualmente é conflitado pelo bilinguismo no sistema educacional.

A educação bilingue está sendo implementada, em especial, nas chamadas escolas de educação inclusivas, contrapondo o oralismo que outrora sobrepujou a datilogia do método manual. Partindo desse pressuposto é que se propõem dialogar com alguns autores que atuam na área da surdez, com o propósito de analisar a situação do bilinguismo que há (ou não) nas escolas por eles investigadas por meio desta pesquisa.

Em análise, se faz necessário entender como funcionam os métodos manual, oral e bilingue para, então, pesquisar suas eficiências e eficácias na prática.

2. ALGUNS ASPECTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesse capítulo apresento alguns aspectos sobre as leituras iniciadas com o foco no entendimento sobre essa especialidade que é a surdez e as aprendizagens.

2.1 – A DATILOGIA DO MÉTODO MANUAL

O método proposto por Pedro Ponce Leon, reconhecido como primeiro “primeiro professor de surdos”, teve sua origem na necessidade de comunicação presente nas atividades cotidianas dos mosteiros, sobrepujando o voto do silêncio e tornando necessário encontrar meios de burlar essa prática, desenvolvendo outro tipo de linguagem que não levasse a um desconforto em sua crendisse monástica.

Embora uma autora de rico estudo sobre esse assunto, discorde do aspecto transgressor para com o voto do silêncio, manifestando sua opinião pessoal na introdução de seu artigo, ao dizer que “*é preciso preencher lacunas e corrigir alguns equívocos ainda disseminados em textos atuais do campo da educação especial que buscam fornecer uma síntese histórica sobre a educação de surdos.*” (Reily, 2007, *online*). Em sua obra, “O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos”, publicada no portal digital *Scielo*, a autora, Lucia Reily, demonstra uma preocupação especial em combater supostos equívocos em monografias e dissertações de

mestrado, considerando “simplistas” as colocações de pesquisadores que se dedicam à vida acadêmica e ao ato de pesquisar, talvez por uma questão de posicionamento religioso; mas que a levou a desenvolver grande pesquisa sobre o assunto, ainda que notoriamente desprovida de neutralidade. Todavia, uma grande contribuição de pesquisa, principalmente para com a necessidade de se entender um pouco mais sobre o método manual na datilogia.

A partir daí, é possível retomar a temática, sem maiores preocupações, com relação aos primórdios da educação de surdos e constatar que havia diversas atividades, inclusive trabalhistas, praticadas nos mosteiros de Basílio Magno e Bento que, em razão de uma leitura equivocada do capítulo 3 de Tiago, na Bíblia, a respeito de controlar a língua, desconexa dos demais textos, como os versículos 16, do capítulo 19 do livro de Levítico, orientando a não andar como mexeriqueiro nem atentar contra a vida do próximo, e do 20 ao 23 no capítulo 2 do livro Colossenses, mencionando a inutilidade do rigor ascético e da falsa humildade, cultuando a si mesmo no lugar de Deus ao adotar práticas de abstenção que não estão previamente orientada nos textos bíblicos, dentre outros textos que não cabe aqui citar, ficaram prejudicadas no cotidiano pela “impossibilidade” de comunicação oral. Isso tornou necessário desenvolver outro meio de se comunicar. Entretanto, apesar dos problemas causados pela doutrina católica, disseminada na época, produziu efeito positivo para com os que efetivamente estavam acometidos da impossibilidade de comunicação oral.

No interior dos mosteiros se passou a incorporar oficialmente o uso de linguagens sinalizadas, em especial, buscando sua transmissão através de registros instrucionais, copiando-os em pergaminhos. Paralelamente a isso, havia alfabetos manuais além das listagens de sinais. Os livros de sinais também valiam como documentos da vida monacal em que se falavam de monges e eles eram capazes de nomear muitas coisas, como os livros do convento, por exemplo, ao gesticular. Também havia textos referentes a aspectos administrativos da comunidade, tais como os documentos relativos à contabilidade, às escrituras de terras doadas e às correspondências de sua igreja.

Uma outra tentativa foi a associação de letras a partes do corpo humano, apresentada pelo italiano Giovanni Battista Della Porta, em sua obra, *De Furtivis Liberarum Notis*, em alguns casos, até hoje presente sua utilização por palavra no mundo jurídico. É o que ocorre com a letra “C”, cuja representação era a da palavra “*Caput*”, que quer dizer “cabeça” — a parte inicial dos artigos das leis denomina-se “*caput*”, antes das indicações de parágrafos, representados pelo símbolo § (no singular, referindo-se a um parágrafo específico daquele artigo) ou §§ (no plural, para indicar dois ou mais parágrafos do referido artigo), bem como de incisos, cuja representação é feita por números romanos, e suas alíneas, podendo ser representadas em letras minúsculas ou números arábicos. Outras letras também representavam

outras partes do corpo, como ocorria com a letra “A”, que designava a palavra “Auris”, se referindo a orelha; “B” estava ligada à barba; “D”, aos dentes; e assim sucessivamente. Essa tentativa fracassou em razão de vários obstáculos, como a dificuldade de encontrar palavras adequadas, ser pouco econômica e as lideranças religiosas da época desencorajavam a atenção explícita à carne. Dessa forma, pelo que se sabe, esse método nunca chegou a ser aplicado na educação de surdos por essa tentativa, embora seja possível que isso tenha ocorrido, já que há resquício dessa atribuição no presente contexto do universo das Leis.

No sul da Europa, os religiosos desses países valorizavam a aprendizagem do alfabeto manual nos mosteiros, almejando as necessidades de comunicação e confissão de pacientes enfermos e moribundos. Para divulgar isso utilizaram a obra conhecida como “Consolo para os enfermos” — *Refugium Informorum, por el Padre Fray Melchior de Yebra* —, publicado postumamente em 1593, em Madri. Esse livro era ilustrado com as posições do alfabeto manual seguidas pelo alfabeto de Boaventura, apresentando uma coleção de aforismos objetivando orientar a conduta católica, sendo posteriormente plagiado em suas configurações por Juan Pablo Bonet, em 1620, ao publicar seu manual sem citar a fonte, gerando suspeitas com relação aos autores.

Além desses, também houve um monge franciscano de Florença, Cosmas Rosselius, que confeccionou cinco pranchas com ilustrações mostrando três variações de alfabetos unimanuais, tentando criar configurações parecidas com as letras gráficas em sua obra, *Thesaurus Artificiosae Memoroniae*, que foi publicado em 1679, após a morte de seu autor.

Pode-se observar que diversas versões dos sinais monásticos subsistiram, consolidando essa prática e difundindo-a com o tempo. É possível comparar os sinais nos diversos contextos e constatar que sua base é comum. Contudo, há documentos continentais revelam possível modo de vida menos austero ao demonstrar um léxico para alimentos muito mais amplo, apresentando diversidade quanto à maneira de viver. Isso é possível ao comparar as listagens de sinais de sinais monásticos, requerendo um estudo com domínio, além de variadas línguas — latim, alemão, holandês, inglês, francês, espanhol, português e outras —, também antropológico, englobando conhecimentos da vida monástica, dos alimentos, da economia, da organização social, dos objetos e vestimentas litúrgicos, dos textos, das ferramentas utilizadas nos afazeres cotidianos e de outros aspectos socioculturais correlacionados ao respectivo estilo de vida que, por vezes, incluía a presença de vários tipos de portadores de necessidades especiais, incluindo deficientes mentais e surdos.

O grande facilitador da migração da língua de sinais, outrora restritas a solucionar uma problemática religiosa nos mosteiros, para o engajamento no que se tornaria parte da Educação Especial através da educação de surdos foi, sem dúvida, justamente a presença dos

portadores de deficiência auditiva nos mosteiros, ainda que transitoriamente. Essa presença possibilitou a incorporação dos sinais praticados nos mosteiros de modo a gerar um arcabouço significativo através de épocas diversas, tornando possível avançar dos primórdios para um começo efetivo da Educação Especial voltada para surdos, ainda que não recebendo propriamente essa nomenclatura em sua denominação propriamente dita; mas com o respectivo efeito correspondente, dentro das limitações contextuais estabelecidas.

Em resumo, a datilografia do método manual proporcionou a ignição do que se entende por Educação Especial para surdos na época atual apresentada pelo contexto da contemporaneidade.

2.2 – O ORALISMO COMO ANTÍTESE AO MÉTODO MANUAL

A metodologia apresentada pelo oralismo tem como sua principal característica o fundamento na concepção da ideia de que o surdo necessita aprender a língua oral de seu país — particularmente a Língua Portuguesa, considerando o contexto educacional na República Federativa do Brasil —, de modo a que possa aculturar-se pela comunidade ouvinte.

A perspectiva da surdez como deficiência, dentro dessa concepção, faz com que a Língua de Sinais seja rejeitada pelos adeptos do oralismo, que a consideram “mais fácil”, se baseando na ideia de que, sem a linguagem oral, o surdo fica restrito a sua própria comunidade, como se não houvesse a possibilidade de se comunicar com a sociedade em geral. Tal equívoco gerado pelo etnocentrismo ouvinte, principalmente reforçado pela invenção do telefone, resultou numa inadequação proibitiva para o uso da linguagem sinalizada na educação. O método de educação oral exige um grande esforço por parte do educando, da família e da escola, sendo necessário o envolvimento e a dedicação das pessoas que convivem com a criança no esforço de tentar reabilitá-la em todas as horas de todos os dias do ano da maneira mais precocemente possível, logo que nasce, ao se descobrir que é portadora da deficiência. Isso inclui inviabilizar qualquer outra maneira de comunicação que não seja oral, a qual deve começar no lar, requerendo a participação ativa da família, principalmente a mãe. Essa forma de educação também necessita a participação de profissionais especializados como fonoaudiólogos e pedagogos para atender sistematicamente o aluno e sua família com equipamentos específicos, como o aparelho de amplificação sonora individual.

Uma grande problemática que se apresenta, somada a isso, é que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e que não conhecem a Língua de Sinais, visto que não era sequer permitida a sua utilização, ensejando o isolamento psicológico e o prejuízo linguístico, cognitivo e social, trazendo consequências negativas para com a formação do sujeito. Vale

lembrar que a participação familiar é importância fundamental durante todo o tratamento, uma vez que fornecerá as estimulações reais de linguagem por conviver com o surdo a maior parte do tempo, sendo capaz de contextualizar o discurso por conhecer a vivência da criança.

A contextualização no processo de ensino e aprendizagem do surdo pela utilização da língua oral é muito difícil e longa, variando de oito a doze anos, variando de acordo com os fatores diversos, como a época da perda auditiva, seu grau, a participação da família, entre outros. O surdo, por si só, não apresenta condições de adquirir a língua oral naturalmente, seja ele portador de surdez severa ou profunda, necessitando da terapia fonaudiológica sempre para que possa obter estimulação sistematizada da língua oral, obrigatoriamente precisando dos esforços concomitantes da criança, da família e dos profissionais envolvidos, a fim de efetivamente obter o desejado sucesso nessas circunstâncias.

No escopo do oralismo, a fonaudiologia exerce papel fundamental por buscar constantemente acompanhar tendências educacionais e as necessidades dos pacientes. Por essa razão, apesar da resitência de oralistas, os fonaudiólogos acabam contemplando o uso dos sinais e gestos ensejado pela insatisfação com os resultados do trabalho de tentar promover uma reabilitação dos surdos numa linha oralista, levando-se a realização de várias pesquisas questionando o trabalho feito, almejando solucionar a questão. Dessa forma, surgem novas escolas, filosofias, método e técnicas para suprirem as necessidades efetivas dessas crianças. Assim, foi aberto o caminho para sintetizar os métodos, *a priori*, antagônicos; mas, por outro lado, *a posteriori*, paradoxais em alguns de seus aspectos.

O oralismo foi hegemônico no mundo inteiro até a década de 60, mas a partir daí outras concepções ganham força, devendo-se sempre evitar o radicalismo polarizado, comprometendo o discernimento entre o que pode ou não beneficiar ou prejudicar os pacientes portadores de deficiência auditiva em terapia fonaudiológica e demais recursos disponíveis. Essa aplicação equivocada do oralismo pode ter sido causada por possível motivação ideológica de interesses, principalmente no que tange à coparticipação de aplicabilidades tecnológicas pertinentes ao contexto histórico, visto que Alexander Granham Bell inventou o telefone naquela época.

Uma problemática, sem dúvida, notável no campo da educação é a de toda vez que se surge uma nova tecnologia ou qualquer outra fonte de comunicação ou área que interfira direta ou indiretamente no campo do saber, haverá consequências pedagógicas a serem pesquisadas e trabalhadas. Foi assim com o surgimento do telefone, como também do telégrafo, do polígrafo, da eletricidade, das máquinas a vapor, do cinema, quando se tornou possível transmitir a imagem juntamente com o som, do Raio X, do computador, das redes e demais recursos tecnológicos disponíveis e que venham a ser criados, futuramente.

Um exemplo notável de invenção à espreita que potencialmente vai causar grande impacto educacional é a promissora transmissão do cheiro por via digital, que tem sido pesquisada na informática por países altamente desenvolvidos, como os Estados Unidos da América (EUA) e o Japão, uma vez que o aprendizado depende diretamente do pensamento e da linguagem, visto que requer diretamente os atos próprios da comunicação. Dessa forma, sendo possível transmitir som, imagem e cheiro simultaneamente, haverá grande mudança na percepção digital do espaço virtual, altamente utilizado nas comunicações. Isso deixa aberto um novo espaço do pioneirismo de pesquisa para oportunidades futuras sobre assuntos pedagógicos ligados às mídias.

Além da futura invenção em andamento, já existem novidades do momento, ainda que pouco assecíveis, principalmente em razão dos preços de alto custo elevado para as massas no mercado, como o exemplo da impressora 3D, que possibilita a impressão de objetos concretos e funcionais, bastando que sua projeção detalhada na íntegra esteja em ambiente virtual, e claro, que os componentes necessários estejam inseridos no equipamento. Entretanto, essa e outras discussões podem ser posteriormente abordadas, até mesmo com relação à surdez, em monografias, dissertações, teses e outras produções acadêmicas de graduação e pós em especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Enfim, cabe aqui retomar o assunto principal da surdez e suas correlações com o oralismo.

Em síntese, o oralismo recebeu forte influência favorável e desprovida de senso crítico adequado, uma vez que a transmissão do som era uma novidade e isso afetou diretamente as concepções teóricas em desenvolvimento.

2.3 – ASPECTOS SOBRE O BILINGUISMO

O bilinguismo é, conceitualmente, como o nome já diz, relativo à aquisição de duas línguas, avançando para além de sua língua materna ao adquirir o domínio de uma segunda língua, que lhe possibilite a comunicação com membros de outro grupo para além do próprio. A partir disso é possível pensar uma aplicação específica para a comunidade de surdos com as línguas de sinais e oral.

Um aspecto notável do bilinguismo aplicado à Educação Especial para com os surdos é a síntese que faz dos dois métodos anteriores, que demonstraram historicamente em conjunto com este a concepção de filosófica de tese, antítese e síntese no campo macro do aprendizado da humanidade com relação àquilo que já ocorre cotidianamente no campo micro do processo semiótico de construção do conhecimento que ocorre nas etapas da primeiridade, quando se tem uma experiência inicial com algo; secondidade, ao provocar-se um conflito com os conhecimentos anteriores; e terceiridade, chegando a uma reflexão sintetizada dos

anteriormente ocorridos. Tudo isso passado pelas etapas da comunicação em que *“cada um dos fatores comunicativos, presentes em toda mensagem, nos permitem formular diferentes questões e estabelecer diferentes relações que orientam o processo de interpretação de mensagens”* (Moreira, acessado 2015, *online*, sem data indicada na publicação). Assim, semelhantemente, ao se deparar com a problemática da surdez, os educadores desenvolveram a tese do método manual na datilogia que, posteriormente, outros profissionais do ramo conflitaram-na pela antítese do oralismo e atualmente os contemporâneos da área lidam com a síntese de ambas pelo bilinguismo.

Uma base filosófica importante para o bilinguismo é a concepção de que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias, outrora renegada e até proibida por ser considerada a língua de sinais como um meio de comunicação inferior até que, a partir da década de 1960, a partir de Stokoe, começou a ser vista como realmente uma língua, e não mais, apenas como meros gestos. Então, uma vez reconhecida como possibilidade de língua natural, utilizando o campo visuomanual, criada por comunidades surdas através de gerações, essas múltiplas linguagens, conforme as diferenças de cada comunidade através de gerações, com estruturas gramaticais próprias, independente de línguas orais dos países em que são utilizados, fica notório o fato de que as Línguas de Sinais apresentam todas as características das línguas orais, tais como a polissemia, a possibilidade da utilização de metáforas, de fazer piadas, jogos de linguagem, em tantas coisas. Isso torna possível sua utilização efetiva no campo da linguagem, sem a obrigatoriedade da utilização de uma língua oral.

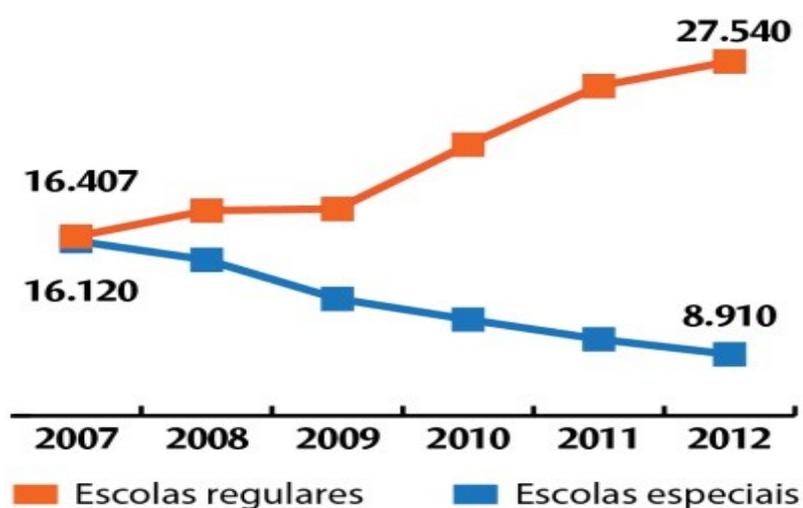
No caso específico do Brasil, a LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais — apresenta um nível morfossintático amplamente vasto em sua complexidade capaz de envolver as relações de uso das diversas localizações no espaço de sintetização para realizar a construção e a manutenção da referência pronominal, objetivando a troca de papéis da pessoa do discurso e para as relações de concordância dos verbos com os seus respectivos argumentos.

O processo de aprendizagem da língua oral é mais lento pelo surdo em razão desse aprendizado requerer uma sistematização e a utilização de recursos e técnicas específicas que sejam capazes de suprir a falta ocasionada pela ausência sensorial auditiva. Dessa forma, os adeptos do bilinguismo acreditam que a dominação de uso da Língua de Sinais por parte do surdo facilita a percepção de aspectos da língua oral, uma vez que possuem exemplificação em sua própria língua materna, oriunda os sinais por gestos em que possam se guiar no pensamento, através dessa linguagem. Basta que essa forma de comunicação seja devidamente veiculada e difundida para com o acesso de surdos e ouvintes, possibilitando uma adequada integração bilateral entre surdos e ouvintes.

No sentido viabilizar a comunicação entre surdos com outros de sua comunidade e

também com ouvintes, particularmente no Brasil, o Governo Federal da União do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios reconheceu a LIBRAS como meio Legal de comunicação e expressão oficial da comunidade surda brasileira, através da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, já citada outrora. Assim, sua difusão se tornou um dever do Poder Público, das empresas concessionárias de serviços públicos e institucionalizados, cabendo também aos sistemas educacionais federais, distritais, estaduais e municipais proceder com sua inclusão nas grades curriculares pedagógicas, efetuando a prática difusora dessa forma de comunicação, diminuindo a discriminação e suprimindo a exclusão social que perdurou há anos contra surdos, enfrentando-a; mas que agora têm maiores possibilidades de direito à participação social. A exemplo disso é a já também mencionada e lembrada inclusão nas disciplinas obrigatórias dos cursos de todas as licenciaturas, bem como sua oferta optativa em todos os bacharelados, nas IES — Instituições de Ensino Superior.

Um outro exemplo dessa ampliação é a integração proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino para com os portadores de necessidades especiais, o que, no caso dos surdos, proporciona um ambiente favorável, uma vez que a surdez não constitui um caso extremo de necessidade do ensino particularizado pela Educação Especial, já que é possível integrar surdos e ouvintes, mesclando as línguas orais e as de sinais, ainda que o aumento de matrículas seja considerado pouco significativo pela autora (SALLA, 2014), como mostra o gráfico¹ abaixo, sobre a o aclave concomitante de surdos nas escolas regulares com seu respectivo declive nas escolas especiais, demonstrando a eficácia da inclusão com o bilinguismo.



¹ Gráfico mostrando matrículas de surdos nos dois tipos escolares variando de 2007 a 2012. **Fonte:** <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ninguem-fala-mesma-lingua-alfabetizacao-surdos-inclusao-787415.shtml?page=1>

3 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS SUAS PARTICULARIDADES

A surdez, como já fora dito outrora, faz parte do arcabouço atendido pela Educação Especial, embora equivocadamente confundido conceitualmente com deficiência auditiva, misturando esses sinônimos, de significados parecidos, com equivalentes, numa abordagem simplista e resumida do parágrafo único do artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

O equívoco na redação da LDB fica evidenciado quando se especifica os educandos “*portadores de deficiência: mental, física, auditiva e múltipla*” (Kloh *apud* Carneiro, 2014, p. 43), incluindo os surdos ao grupo de deficientes auditivos de maneira subentendida pelo contexto apresentado. Isso torna necessário abordar, ainda que brevemente, os demais campos da Educação Especial, principalmente pela possibilidade de concomitância das características dos grupos por ela atendidos.

A Educação Especial, atualmente consolidada pelo inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, é “*oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, à educandos portadores de necessidades especiais*” (Junior, 2012, p. 577) e, conforme explicitado pela LDB, atende aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo especificadas as deficiências como mental, física, auditiva, visual e múltipla; os transtornos são subdivididos em condutas típicas de comportamento, causadas por síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos, podendo haver repercussão no desenvolvimento e até mesmo comprometer o relacionamento social; também havendo a classificação das crianças de alto risco como sendo aquelas que apresentam o desenvolvimento fragilizado em decorrência de fatores como a gestação inadequada, a alimentação imprópria, o nascimento prematuro e a privação sociocultural; e, além das características especiais reconhecidas como negativas, também há aquelas tidas como positivas, como no caso dos portadores de altas habilidades, que são os superdotados.

Nos casos particulares de surdez e de deficiência auditiva, a semelhança de outros casos, como problemas apresentados na visão ou de outro modo similar nos seus efeitos prejudiciais, caracterizam-se pela apresentação dos discentes com “*dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis*” (Baroni, 2012, p. 7-8), o que, além de ser respaldado pela Constituição Federal e pela LDB, também o é pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que impõe ao Estado, no inciso III do seu artigo 54, o dever de assegurar às crianças e aos adolescentes o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*” (Bonzoumet, 2013, p. 41). Há com tudo uma problemática vislumbrada com relação ao tema em seu aspecto legislativo: repetidas

vezes, na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente, as mesmas garantias normativas. Entretanto, não se vê a ampliação das mesmas em detalhes específicos, sem mencionar o fato de que não é o simples fato de garantir várias vezes por escrito os mesmos direitos que viabilizará sua concretização prática, e sim, a oferta de mecanismos que efetivamente possibilitem tal realização.

No sentido de possibilitar adequações efetivas em diversos setores educacionais, é possível vislumbrar nas funções jurisdicional e administrativa, para além das repetidas projeções legislativas que, embora importantes, acabam por reproduzir os mesmos textos em diferentes normatizações, como é o caso da Súmula 48 do Supremo Tribunal Federal (STF), para com o Ensino Superior, ao estabelecer que “*é legítimo o rodízio de docentes livres na substituição do professor catedrático*” (Nascimento, Loro e Pereira, 2014, p. 288). Além disso, os Decretos 3.298/99 e 5.296 de 2004 regulamentam a Lei 7.853/89 e definem os parâmetros das diversas características de deficiências e similares, dentre outros atributos, que permitem uma melhor caracterização das particularidades de cada tipo englobado pela Educação Especial, o que possibilita um ponto de partida através das respectivas caracterizações pertinentes.

Os decretos trazem disposições gerais a respeito do tema e também abordam as definições de deficiência física, auditiva, mental e múltipla, trazendo princípios, diretrizes, aspectos institucionais e apresentam possibilidades de equiparação de oportunidades, das questões de saúde, do acesso à Educação, da política de capacitação de profissionais especializados, da acessibilidade na Administração Pública Federal, do sistema integrado de informações e, particularmente, o Decreto 10.098/00 trata dos elementos da urbanização, da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, e também da acessibilidade nos edifícios de uso privado, bem como nos veículos de transporte coletivo, nos sistemas de comunicação e sinalização, das medidas de fomento à eliminação de barreiras; e também vale citar que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, enquanto o resto do mundo mantinha seu foco de atenção nos atentados contra a nação estadunidense, trazia para o Brasil a instituição de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Isso possibilitou ampliar diversos mecanismos de aplicação prática no atendimento efetivo, conforme serão posteriormente discutidos.

Um fator importante para se trabalhar as aplicações práticas é a compreensão dos tipos específicos de atendimento à Educação Especial, diferenciando a surdez da deficiência auditiva, bem como as relações de ambas em concomitância com outras características pertinentes ao atendimento especializado.

3.1 – DIFERENCIANDO SURDEZ DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A expressão “deficiente auditivo” e a palavra “surdez” são frequentemente confundidas como equivalentes devido ao fato de serem sinônimas — possuem significados parecidos —, mas caracterizam problemas distintos. A primeira está ligada a uma audição reduzida enquanto que a segunda remete ao fato de que “*surdez é a ausência total de audição, ou seja, a pessoa surda não ouve absolutamente nada*” (Aranha, 2011, *online*).

Há uma grande diferença entre não ouvir absolutamente nada e ouvir com dificuldade. “*A deficiência auditiva, trivialmente conhecida como surdez, consiste na perda parcial ou total da capacidade de ouvir; isto é, um indivíduo que apresente um problema auditivo.*” (ANAP, 2015, p. 7). Nesse caso, a redução na percepção de sons compromete a compreensão das palavras, podendo aumentar a dificuldade de acordo com o grau da perda auditiva, podendo ser classificada como leve, moderada, severa ou profunda. Esse deficiente auditivo pode vir a ser classificado como surdo quando sua audição não for funcional na vida comum, sendo assim equiparado nesta condição. “*É considerado surdo todo o indivíduo cuja audição não é funcional no dia a dia, e considerado parcialmente surdo todo aquele cuja capacidade de ouvir, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.*” (ANAP, 2015, p. 7). Por outro lado, caso sua audição, ainda que deficiente, for funcional na vida cotidiana, este é denominado hipoacústico.

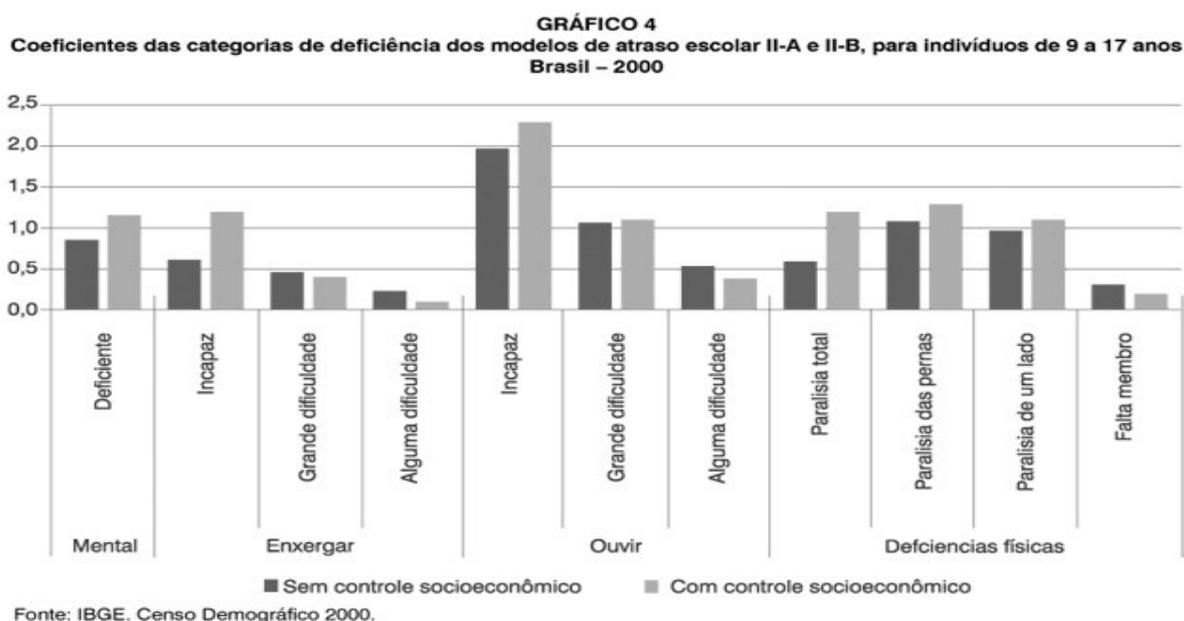
O Decreto 3.298/99 define, no inciso II do artigo 4º, a deficiência auditiva como sendo a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, conforme suas alíneas de “a” até “f”, como sendo tipos de surdez leve, de 25 a 40 decibéis (db); moderada, de 41 a 55 db; acentuada, de 56 a 70 db; severa, de 71 a 90 db; profunda, acima de 91 db; e anacusia, quando o indivíduo não ouve absolutamente nada. Apesar da compreensível falha conceitual na redação do Decreto, é possível perceber que somente a última alínea está efetivamente englobada pelo conceito de surdez, ao mencionar a anacusia, enquanto as demais, apesar do uso trivial do termo, remetem a graus diversos de deficiência auditiva.

A garantia do direito citado pressupõe a aplicação de uma educação bilíngue no que tange à deficiência auditiva e, certamente, também a surdez. Isso requer o aprendizado dos docentes e discentes, tanto da sua própria língua oral, no caso do Brasil, a portuguesa, como da língua de sinais. “*É importante que professores da escola solicitem treinamento para aprender libras ou peçam o acompanhamento de um intérprete em sala. Isso garante a inclusão mais efetiva dos alunos.*” (ANAP, 2015, p. 8).

Não se pode, contudo, fazer uma mescla unilateral do aprendizado, fornecendo tão somente a língua de sinais aos surdos e os de seu convívio direto, ou os que por motivos religiosos equivocados não utilizavam sons em sua comunicação, burlando o voto do silêncio

por meio da língua de sinais, como era feito na supressão da língua pela datilografia do método manual como solução, nem o extremo oposto, praticado pelo oralismo, que suprimia a possibilidade de comunicação sinalizada, obrigando surdos e portadores de deficiência auditiva a serem oralizados, inclusive, proibindo o uso da língua de sinais; mas que ambos sejam correlacionados de maneira sintética, como ocorre no bilinguismo, o que torna necessário que os docentes, ainda que ouvintes, bem como os discentes discentes, surdos e portadores de deficiência auditiva, e até mesmo os ouvintes, tenham acesso ao aprendizado de sua língua natural, de sinais, para que possa também ser incluído na língua portuguesa, devendo-se respeitar sumariamente à necessidade dos surdos aprenderem sua língua natural, reconhecendo a importância indelevelmente de que “a aquisição da língua de sinais garante ao surdo o desenvolvimento linguístico e, além disso, permite o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo-emocional e o desenvolvimento da identidade e da cultura surda.” (Rosa, 2013).

São questões sobre o desafio de se instituir fóruns permanentes sobre os caminhos a serem percorridos coletivamente no sistema educacional. Assim, as opções dos professores e professoras e dos demais agentes que se fazem presentes nos espaços escolares e externos são de fundamentais, tanto para com os portadores de deficiência auditiva, a semelhança de outras deficiências, como mental, visual e físicas, tanto quando essas; mas principalmente para com os surdos.



O gráfico acima, por se basear nos modelos II-A e II-B das diferenças de coeficientes advindas do controle socioeconômico na determinação do atraso, não leva em em conta as possíveis concomitâncias de deficiências em um mesmo indivíduo. Isso se dá pelo fato de que

² Gráfico mostrando coeficientes de modelos do atraso escolar por categorias de deficiência **Fonte:** <http://www.scielo.br/img/revistas/rbepop/v29n2/a03grf04.jpg>

por essa brecha metodológica dos modelos estatísticos utilizados não importa se há ou não repetição de indivíduos nas categorias de deficiências pesquisadas, e sim, as quantidades isoladas de cada amostra na população pesquisada, levando em conta apenas a presença ou ausência de controle socioeconômico, podendo até mesmo demonstrar contradições em que os indivíduos com controle socioeconômico apresentam maior atraso escolar em quase todas as categorias pesquisadas quando, a princípio, espera-se exatamente o contrário. Isso torna necessário um aprofundamento na pesquisa a fim de identificar possíveis correlações de ensino e aprendizagem entre indivíduos surdos ou portadores de deficiência auditiva com outras deficiências que possam interferir nos processos pedagógico e educacional.

Em suma, é possível que um surdo ou deficiente auditivo seja também cego, cadeirante ou apresente qualquer outro tipo de deficiência, sendo tratados isoladamente para cada uma quando deve-se considerar concomitâncias, caso venham a ocorrer entre os educandos.

3.2 –SURDEZ COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS

O que se deve pensar, primeiramente, é que deficiências existem para, então, pensar em suas possibilidades de concomitância, particularmente, com a surdez. Nesse aspecto, além das deficiências auditivas, já diferenciadas da surdez, também existem as de natureza física, mental ou visual e, da combinação de duas ou mais delas ocorre a deficiência múltipla. Assim sendo, um surdo pode ser mudo também, por exemplo. Entretanto, “*os surdos que não emitem sons não possuem, necessariamente, nenhuma deficiência em relação à voz e aos instrumentos necessários para isso.*” (Novaes, 2010, p. 53-54). Isso torna necessária uma verificação da real motivação de um surdo não emitir som, quer seja por deficiência múltipla em concomitância de ser surdo e mudo ao mesmo tempo ou somente surdo e não emitir som por não ouvir e, conseqüentemente, não exercer domínio sobre essa possibilidade. Nesse último caso, é possível a oralização com extremo esforço fonaudiológico combinando uma série de fatores, como já fora abordado sobre o oralismo; e, além dessa possibilidade, também pode-se aprender a língua de sinais. Contudo, na hipótese de um surdo ser também mudo, apresentando efetivamente uma deficiência com relação a sua capacidade de emitir som, estando comprometida, ou mesmo, impedida pela impossibilidade total, a única alternativa viável é aprender a língua de sinais, uma vez que oralisar tal indivíduo não seria possível.

Uma outra possibilidade de deficiência múltipla é a do surdo-cego, quando ocorre a concomitância das deficiências auditiva, nesse caso, de modo profundo e não funcional, e visual, principalmente na incapacidade total de enxergar. Aqui ocorre uma questão dramática pelo fato de torna-se impossível recorrer a língua de sinais, uma vez que essa linguagem é

visual-motora. Esse fato gera uma necessidade de repensar o combate ao oralismo que, se por um lado, é impraticável para com indivíduos mudos, por outro, se converte na solução mais viável para com sujeitos cegos.

Um outro tipo de deficiência múltipla, *a priori*, dando a ideia de pouca relevância para a questão da surdez na educação, seria a concomitância do sujeito surdo ser também deficiente físico. Entretanto, *a posteriori*, quando o docente se depara com um surdo que não consegue controlar os movimentos dos lábios ou da língua, ainda que suas cordas vocais estejam em perfeitas condições, encontrarão impossibilidade de emitir sons, impedindo a possibilidade de oralizá-lo. Semelhantemente, um surdo que não possua membros superiores (braços) ou partes deles (antebraços, mãos e dedos), teria problemas com relação a língua de sinais, tornando mais adequado buscar sua oralização. Esses fatos demonstram a necessidade de correlacionar as propostas do método manual pela datilografia e do oralismo, sintetizando-as de acordo com a necessidade, bem como, sempre que possível, aplicar o bilinguismo, visto que aprender as línguas oral e de sinais ao mesmo tempo permitem que o indivíduo surdo disponha das duas alternativas de comunicação, quer se deparem com ouvintes ou outros surdos, ainda que a surdez seja concomitante com outra deficiência, principalmente, impeditiva para com uma das formas de linguagem.

As deficiências múltiplas citadas até o presente momento consistiram na problemática da surdez concomitante com um outro tipo de deficiência, especialmente os casos da visual e da física, que podem tender a ensejar uma escolha entre ensinar a língua de sinais ou tentar oralizar o sujeito, de acordo com cada caso. Entretanto, existem situações mais dramáticas, principalmente no que tange a concomitância tripla no sujeito que seja cego, surdo e mudo ou deficiente físico no caso específico das mãos, que colocam a prova as possibilidades hegemônicas de inclusão, tornando necessário se ver na condição de considerar que “*agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor; estas três; porém o maior destes é o amor.*” (Shedd, 1998, p. 1623). Além da complicação de uma concomitância da surdez com outras duas deficiências, uma outra possibilidade complexa é sua concomitância com deficiências mentais, em especial, quando de alguma delas resulta uma dificuldade para com a comunicação, somada a surdez que, por princípio, já dificulta o desenvolvimento comunicativo do sujeito e, nesse último caso, um deficiente mental que tenha sua deficiência agravando a dificuldade para com a linguagem, somada com a surdez, pode lhe atribuir dificuldades tão drásticas quanto as de ser cego e surdo ao mesmo tempo, ou mesmo, surdo e mudo, ou ainda, surdo com deficiência física afetando diretamente os membros superiores.

O que deve-se fazer é buscar todas as formas possíveis de se tentar estimular os surdos ao aprendizado, levando em conta suas particularidades, apresentando sons com caixas

próximas para que sinta as vibrações pelos aparelhos, imagens, programas de computadores específicos para quem apresenta surdez, bem como as demais formas de mídia, a fim de que se manifestem suas capacidades em meio às adversidades culturais, através das variadas formas de produzir conhecimento dentro e fora da sala de aula ou dos demais espaços escolares ou não. Pode-se entender que

A partir do momento que é possível ver outras áreas de conhecimento alcançando seus objetivos por meio das mídias, há de se reconhecer o caráter educativo desses recursos e pensar sobre de que maneiras podem ser trabalhados em sala de aula, principalmente considerando as interações atuais que se tornaram possíveis. (ESTEVES, 2014, p. 10).

Por fim, apesar de todas as dificuldades que se pode ocorrer no atendimento dos surdos, no que tange à sua concomitância com outras deficiências atendidas pela Educação Especial, também é possível encontrar facilitadores no caso da surdez ocorrer conjunta com algum tipo de altas habilidades / superdotação. Essa última possibilidade, por ser amplamente complexa e paradoxalmente positiva em contraste com a surdez somada a outras deficiências, requer uma abordagem particularizada de modo específico para este caso.

Em síntese, será pesquisado de modo mais detalhado os aspectos próprios da superdotação e seus casos de altas habilidades em coexistência com a surdez para que se possa melhor pensar a educação sobre esse aspecto.

3.3. ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

A surdez, da mesma maneira que pode ocorrer de maneira combinada com outras deficiências, numa perspectiva contrária aos anseios pedagógicos e humanísticos de aprendizado e das características gerais que se entende pela busca por qualidade de vida, também pode ocorrer de modo positivado pela concomitância com as altas habilidades / superdotação. Ediventemente, o mesmo vale para as deficiências auditivas que não se equiparam à surdez. O entendimento das correlações entre surdez e altas habilidades / superdotação depende, efetivamente, das definição do que é um indivíduo surdo, já conceituado na diferenciação para com aqueles que são portadores de deficiência auditiva, e claro, também do superdotado. Este último é caracterizado pelo desenvolvimento de algum tipo de habilidade notavelmente superior a da média geral na população em alguma área de conhecimento, podendo se destacar em atividades acadêmicas, criativas, artísticas, psicomotoras, de liderança, de motivação ou outra. A presença de um ou mais desses aspectos pode levar o sujeito ao reconhecimento de superdotado, talentoso, portador de altas

habilidades, precosse, prodígio, gênio ou outro adjetivo atribuído a sua performance privilegiada em comparação com a maioria em derredor.

Uma característica em comum entre superdotados e surdos, ironicamente prejudicando a ambos no mesmo aspecto, ainda que um seja tido por deficiente, e o outro, por altamente habilidoso, é que não estão isentos dos problemas de socialização e de compreensão, podendo surgir dificuldades, como perfeccionismo, hipersensibilidade do sistema nervoso, resistência a interrupções e mudanças na rotina, impaciência com detalhes, pensamentos divergentes em relação aos dos colegas, discriminação, inconformismo, pouca dedicação ou desinteresse por novas formas de resolução dos problemas, baixo rendimento acadêmico, repulsa por estruturas rígidas de aula, rebeldia e oposição às pressões sociais, sarcasmo exacerbado, entre outras características que podem trazer prejuízos sociais ao superdotado de maneira equivalente aos surdos. Embora em circunstâncias distintas e por razões diferentes, tanto surdos quanto superdotados podem sofrer graves consequências nos seus interesses, derivadas dos ruídos de comunicação. Isso se dá pelo fato de que o surdo, por não ouvir, encontra grande dificuldade em atuar como receptor na comunicação, o que prejudica sua retroalimentação para com o emissor; mas, felizmente, a identificação de seu problema pode ser fisicamente constatada por exames que comprovem a surdez, ainda que, por vezes, haja uma dificuldade de reconhecimento, principalmente dos familiares, geralmente os pais, em admitir que o sujeito é surdo e tentar corrigir clinicamente um problema com o qual terão que conviver e solucionar cotidianamente, e não, de modo medicamentoso.

Paralelamente ao contexto da problemática comunicativa dos surdos, semelhantemente, também o superdotado, principalmente pela discordância dos demais, acaba sendo mal compreendido e até tratado como uma “criança problema”, rotulada de várias maneiras negativas, pejorativas ou mesmo, definido como hiperativo, ainda que não o seja, uma vez que prevalece o julgamento de aparências superficiais em lugar de uma profunda verificação do que se passa, que permitiria uma avaliação adequada na sua areviguação consistente. Entretanto, *“não se deve confundir superdotação com hiperatividade, pois enquanto esta configura-se como um problema de comportamento caracterizado pela mobilidade excessiva, aquela assemelha-se a uma forma singular de potencial intelectual.”* (Chehin, 2014, p. 10). Isso deve ficar mais do que claro nos trabalhos, tanto de Educação Especial, como de Educação Inclusiva, sob perigo com alto risco de negligenciar os surdos portadores de altas habilidades, uma vez que o superdotado, por si só, já incorre nessa problemática, assim como os surdos, podendo-se deduzir como seria o atendimento de um mesmo indivíduo com ambas as características, sendo interpretado de maneiras equivocadas.

Um ponto importante a ser reconhecido é que, com o desenvolvimento da língua de

sinais, mesclada às ampliações ocorridas nas Educações Especial e Inclusiva, os surdos encontraram oportunidades de apresentar diferenças típicas, não apenas de sua condição de surdez, mas também enquanto sujeito que se destaca dos demais no grupo, quando se trata de um superdotado e, pelo fato de ser surdo, não se anula sua outra característica, enquanto possuidor de altas habilidades com as mesmas características de qualquer outro, ainda que os socialmente reconhecidos estejam entre os ouvintes. Por essa razão, deve-se dar uma atenção especial ao surdo, não apenas em razão de sua impossibilidade de ouvir ou da possível concomitância com outras deficiências, mas também nas manifestações próprias que lhes possa configurar algum tipo de altas habilidades / superdotação.

Nesse sentido, quando se evidencia a experiência desses sujeitos, logo se pensa em tudo que é vivido pela pessoa, não a simples aquisição de uma informação, mas o que se passa no ambiente, o saber da experiência, e a formação da sua identidade como pessoa surda com altas habilidades/superdotação. (NEGRINI E FREITAS, 2013, *online*, p. 11).

O que ocorre é a inerente constituição de um objetivo trazido pela inclusão, revalando-se como sendo a aceitação das diferenças discentes nos espaços escolares, devendo este viabilizar o respectivo acesso deles ao conhecimento, o que implica considerar que cada estudante, em busca de conhecimento, e também os alunos, “sem luz”, trazem consigo suas experiências de vida, variados modos de compreensão, facilidades e dificuldades, que devem ser levadas em conta nos atos educativos porque “*o papel da linguagem na constituição da pessoa é um problema muito complexo e ainda insuficientemente elaborado*” (Góes, 2012, p. 29), tornando necessária uma busca profunda por mecanismos adequados de trabalhos pedagógicos, a fim de assegurar a formação do cidadão de consciência crítica, ainda que seja surdo, e mais: que possa usufruir de suas altas habilidades no seu desenvolvimento como sujeito superdotado.

Até onde vimos, há uma série de questões a serem levadas em consideração sobre esse assunto, que cabem a outros estudos, revelantes a essa finalidade que implica uma gama diversa de fatores a serem pesquisados.

CONCLUSÕES

Embora a discussão em pauta sobre a inclusão do surdo seja infinita, conforme dito em meus relatos, cheguei a conclusão de que por mais que se pense que a solução seria a educação de surdos apenas pensada no âmbito da educação através da sua língua materna, Libras, ainda assim não solucionaria o problema, onde fatores como a falta de profissionais especializados

na área da educação para dar a devida assistência, e também a aceitação da família com a deficiência e a necessidade de uma escola diferente, onde por ignorância se negam a aceitar a mesma por achar que os sinais estigmatizam os sujeitos surdos na sociedade, comparando-os com animais. Assim como a universidade trouxe possibilidades de entendermos a educação escolar, o mundo da vida me levou a entender aspectos importantes sobre o sujeito surdo incluindo familiares e vizinhos. Nessas trajetórias as inquietações aqui presentes forma definitivas para aproximar teoria e prática. Por tudo isso essa monografia pode apresentar alguns caminhos para o debate permanente sobre formação de professores, diversidade, preconceitos e políticas educacionais na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Manhente de. Espaços Escolares e Geografia da Aprendizagem Culturalmente Idealizadas. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2014, p. 14. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/LuanaManhentedeAlmeida>>. Acessado 8 de maio de 2015.
- ANAP, Editora. Secretaria de Educação. Prefeitura. Duque de Caxias. Professor I. Educação Especial. Concurso Público Nº 001/2015. Editora ANAP 04/15, 2015, p. 7-8.
- ARANHA, Surtel Osvaldo. Centro Auditivo Surtel. Ouvir é sinônimo de vida. Perda Auditiva X Surdez. Desenvolvido por LG5, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em <<http://www.surtel.com.br/perda-auditiva-x-surdez>>. Acessado 14 de 2015.
- BARONI, Patrícia. Conhecimentos Pedagógicos. Editora Degrau Cultural, Rio de Janeiro, 2012, p. 100.
- BEHARES, Luis Ernesto. Novas Correntes na Educação do Surdo: dos Enfoques Clínicos aos Culturais. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Unidade Acadêmica de Educação. Texto traduzido pela prof.^a Eleny Gianini (UFCG), para fins didáticos. Trabalho apresentado para publicação na Revista EDUCAÇÃO ESPECIAL da Universidade Federal de Santa Maria, 1991, p. 1.
- BONZOMET, Glauce. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. Editora Degrau Cultural, Rio de Janeiro, 4ª edição, 2013, p. 41.
- BRAINER, Lara. Código de Ética Comentado. Decreto 1.171/1994. Editora Degrau Cultural, Rio de Janeiro, 2009, p. 22.
- CHEHIN, Maria Clara Ligiero. Alunos com Altas habilidades / Superdotação: importância da identificação precoce. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2014, p. 10. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/MARIACLARALIGIEROCHEHIN.doc>>. Acessado 20 de maio de 2015.
- COLACIQUE GOMES, Rachel. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico. CNPq. Conselho Nacional de Pesquisa (até 1971). Currículo Lattes Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4232287PB>>. Acessado 28 de maio de 2015.

COLACIQUE GOMES, Rachel. Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, ProPEd, 2013, p. 115. Disponível em <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-560-me.pdf>. Acessado 29 de maio de 2015.

ESTEVES, Thiago. O processo de construção cinematográfica na educação. O desenvolvimento das diversas formas de produzir vídeos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2014, p. 10. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/THIAGO_BENAIONESTEVES.doc>. Acessado 8 de maio de 2015.

FRANÇA, Tiago Henrique P. M. e RIOS-NETO, Eduardo L. G. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: atendimento, atraso e progressão no ensino fundamental segundo o Censo 2000 Revista Brasileira de Estudos de População Rev. bras. estud. popul. vol. 29 no. 2 São Paulo Júlio/Dezembro 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982012000200003&script=sci_artext>. Acessado 15 de maio de 2015.

FREITAS, Geise de Moura. A Construção de um Projeto de Educação Bilíngue para Surdos no Colégio de Aplicação do INES na Década de 1990: O Início de uma Nova História? Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2012, p. 76. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Geise_Completa.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação. O papel da linguagem no desenvolvimento humano: questões relativas à condição de surdez. 4ª edição revista, Autores Associados, Campinas, 2012, p. 29-31.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; BORTOLOZZI, Kyrlian; SCHEMBERG, Simone; e FIGUEIREDO, Luciana Cabral. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Relato de Pesquisa. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 15 no. 1, Marília, Jan/Abr, 2009, *online version* ISSN 1980-5470. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100008>. Acessado 26 de maio de 2015.

JESUS, Lisiane Nunes de. Inclusão do Deficiente Auditivo. Alicerce: família, escola e sociedade. Editora e-papers, Rio de Janeiro, 2009, p. 30.

JUNIOR, Gabriel Dezen. Constituição Federal em Esquemas. Editora Vestcon, 3ª edição, Brasília, 2012, p. 577.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimental *apud* CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil. Editora Vozes, 12ª edição. Lei de Diretrizes e Bases da Educação comentada. Editora Degrau Cultural, 7ª edição, Rio de Janeiro, 2014, p. 43

- LEITE, LÍlian Maria Bessa. Lei 8.666/93 Comentada. Contratos e Licitações. Editora Degrau Cultural, Rio de Janeiro, 2011, p. 29.
- LEMOS, Daniela Carara. A Importância da Detecção Precoce da Deficiência Auditiva. Portal Educação. Fonaudiologia. Artigos. Audição. Publicado sábado, dia 12 de setembro de 2009, conforme indicado pelo próprio portal. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/fonaudiologia/artigos/8718/a-importancia-da-deteccao-precoce-da-deficiencia-auditiva>>. Acessado 26 de fevereiro de 2015.
- MOREIRA, Terezinha Maria Losada. Jakobson, Duchamp e o Ensino de Arte. Disponível em <<http://www.ateliedaimagem.com.br/sistema/Arquitetura/Arquivos/Biblioteca/52.pdf>>. Acessado 29 de abril de 2015.
- NASCIMENTO, Cíntia Leal Silva do; LORO, Gustavo Gentil; e PEREIRA, Richard Estevan Souza. Constituição Federal e Código Tributário Nacional. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 81, de 2014. Incluídas as Súmulas do STF e STJ. Central de Concursos. O Maior Índice de Aprovação no Brasil. São Paulo, 30ª Edição, 2014, p. 288.
- NEGRINI, Tatiane; e FREITAS, Soraia Napoleão. O Reconhecimento de Alunos com Altas Habilidades / Superdotação na Escola de Surdos: Problematizando a Constituição Escolar. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 11. Set./dez. 2013. ISSN 1676-2592. Universidade de Campinas (UNICAMP). Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3051/pdf>>. Acessado 16 de maio de 2015.
- NOVAES, Edmarcius Carvalho. Surdos. Educação, Direito e Cidadania. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 38, 53-54.
- NUCCI, Guilherme de Souza. Código Penal Comentado. Estudo integrado com Processo e Execução Penal. Apresentações Esquemáticas da Matéria. De acordo com a Reforma Processual Penal de 2008. 9ª edição, revista, atualizada e ampliada, Editora Revista dos Tribunais, São Paulo, 2009, p. 169.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. *apud* VYGOTSKY, L. S. Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS. Estudando Vygotsky. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/gilvieira>>. Acessado 25 de fevereiro de 2015.
- PLANALTO. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto número 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Capítulo II. Da Inclusão da LIBRAS como Disciplina Curricular. Artigo 3º, caput. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado 26 de fevereiro de 2015.
- QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 29.
- REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. Scielo. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº. 35, Rio de Janeiro, maio/agosto, 2007. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas; Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação. Prof. Dr. Gabriel Porto. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011>. Acessado 27 de fevereiro de

2015.

ROSA, Danielle Gomes da. Educação e Surdez — Em Defesa da Língua de Sinais para a Inclusão Social dos Surdos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Rio de Janeiro, 2013, p. 8. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/ggraduacao/pedagogia-presencial/DanielleGomesdaRosa.pdf>>. Acessado 8 de maio de 2015.

SALLA, Fernanda. Ninguém fala a mesma língua sobre a alfabetização de surdos. O consenso a respeito da Educação para esse público só será possível quando o discurso e a prática estiverem ajustados. Nova Escola. Formação. Inclusão. Escolas bilíngues. Edição 271, abril de 2014. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ninguem-fala-mesma-lingua-alfabetizacao-surdos-inclusao-787415.shtml?page=1>>. Acessado 29 de abril de 2015.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches e ESTEBAN, Maria Teresa *apud* SKLIAR, Carlos. Provocações para Pensar em uma Educação Outra. Conversa com Carlos Skliar... Revista Teias, v. 13, n. 30, 311-325, set./dez., 2012, p. 317. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1258/1024>>. Acessado 24 de maio de 2015.

SHEDD, Russel *apud* ALMEIDA, João Ferreira de *apud* TARSO, Paulo de *apud* DEUS, Senhor. Bíblia Shedd. Primeira Epístola do Apóstolo Paulo aos Coríntios, Capítulo 13, Versículo 13. Revista e Atualizada no Brasil, Segunda Edição, Edições Vida Nova, Sociedade Bíblica do Brasil, São Paulo, 1997, 1ª Edição, 1998, Reimpressões 1998², 2000, p. 1623.

SILVA, C. C. Assis. Da Missão à Profissão: Produzindo novas experiências da surdez. *In*: Encontro dos Profissionais Tradutores / Interpretes de Libras de MS, 2, 2006, Campo Grande. Anais Encontro dos Profissionais Tradutores / Interpretes de Libras de MS. Campo Grande: APILMS, 2006, p. 46-55.

SKLIAR, Carlos (org). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 8.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo. Uma análise sobre narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Investigações em Políticas Educacionais para Surdos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho encomendado apresentado na XX Reunião da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997, p. 4. Disponível em <<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_06_carlos_skliar.pdf>. Acessado 23 de maio de 2015.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação Bilíngue para Surdos. Concepções e Implicações Práticas. Editora Juruá, Curitiba, 2012, p. 30.

TEIXEIRA, Márcia da Rocha. e MATOS, Vanier Bernadino. *apud* Salamanca, 1994. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRRJ. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES III). Disponível em <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocenciapublicacoes/tecnologia-assistiva/Curso%20de%20Extens%emC3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20para%20favorecer%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar/TEIXEIRA_E_MATOS_OK.pdf>. Acessado 25 de fevereiro de 2015.

UNIRIO. Página Inicial > Docentes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Escola de Educação. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/institucional/docentes>>. Acessado 28 de maio de 2015.

UNIRIO. Página Inicial > Graduação > Pedagogia Presencial > Monografias. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Escola de Educação. Pedagogia Presencial. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/catalogo-de-tccs-1>>. Acessado 28 de maio de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). Versão para eBook, setembro, 2001. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acessado 30 de maio de 2015.