

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Isabel Cristina Almeida Fogaça**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO:  
O PROCESSO DE INSERÇÃO DO ENSINO DE LIBRAS**

**Sorocaba/SP  
2020**

**Isabel Cristina Almeida Fogaça**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO:  
O PROCESSO DE INSERÇÃO DO ENSINO DE LIBRAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Wilson Sandano

**Sorocaba/SP  
2020**

### Ficha Catalográfica

F683e Fogaça, Isabel Cristina Almeida  
Educação especial na rede pública do Estado de São Paulo : o processo de inserção no ensino de libras / Isabel Cristina Almeida Fogaça. – 2020.  
84 f. : il

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2020.

1. Educação especial – São Paulo (Estado). 2. Surdos – Educação. 3. Língua brasileira de sinais 4. Educação bilíngue. I. Sandano, Wilson, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

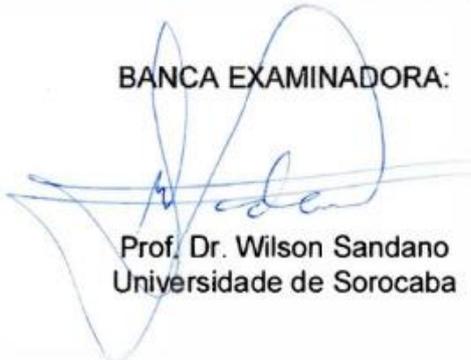
**Isabel Cristina Almeida Fogaça**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO:  
O PROCESSO DE INSERÇÃO DO ENSINO DE LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Sorocaba como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA:**



Prof. Dr. Wilson Sandano  
Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Vania Regina Boschetti  
Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Giane Aparecida Sales da Silva Mota  
Prefeitura Municipal de Sorocaba

Dedico este trabalho ao meu pai Benedito  
Honorato Fernandes Fogaça (*in  
memorian*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu pai Benedito Honorato Fernandes Fogaça (*in memoriam*) por sempre ter entendido os caminhos que escolhi trilhar e nunca ter me deixado esquecer que sempre teria um lugar para retornar.

Agradeço a minha mãe por compartilhar e seguir com o mesmo pensamento de meu pai, por me ensinar a selecionar os meus confrontos e a compreender e não esquecer que nem tudo que reluz é ouro.

Agradeço ao meu orientador por aceitar meu tema e ajudar a redirecionar o conjunto da obra sempre que foi necessário.

“Criatividade consiste no total rearranjo do que sabemos com o objetivo de descobrir o que não sabemos.”

George Kneller

## RESUMO

O trabalho aborda a inserção da LIBRAS no Atendimento Educacional Especializado e a influência na construção do currículo bilíngue em escolas estaduais no Estado de São Paulo. Recupera a história das perspectivas sobre a deficiência no mundo e no Brasil, igualmente a constituição da educação especial como uma modalidade. O objetivo geral deste trabalho é analisar os resultados que a introdução da LIBRAS no atendimento especializado gerou no restante do sistema educacional a qual está inserido. Os caminhos metodológicos envolveram uma natureza básica e aplicada, a abordagem do problema foi qualitativa e descritiva utilizando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. Por meio deste trabalho foi possível observar que a projeção e a efetivação do currículo bilíngue dependem de muitos personagens que compõem a escola inclusiva.

**Palavras-chaves:** Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. LIBRAS. Abordagem Bilíngue.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the insertion of Brazilian Sign Language (BSL) in Specialized Educational Assistance and its influence in building bilingual curriculums in Sao Paulo estate's public schools. It recovers the history of different perspectives on disabilities Brazil and worldwide and equally the constitution of special education as a modality. The general objective of this paper is to analyze the outcomes of inserting BSL in the Specialized Educational Assistance of the system in which it's inserted. The methodological paths involved a basic and applied nature, the approach to the problem was qualitative and descriptive using bibliographic research as a technical procedure. We can see through this work the projection and effectuation of a bilingual curriculum are dependent on the many characters that make schools inclusive.

**Keywords:** Special Education. Specialized Educational Assistance. LIBRAS. Bilingual Approach.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Modalidades do Idioma .....	49
Quadro 02 – Habilidade de Ouvir sem Amplificação para Perda Auditiva Leve.....	56
Quadro 03 – Habilidade de Ouvir sem Amplificação para Perda Auditiva Moderado .....	57

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Apoio Pedagógico Especializado
ASL	American Sign Language
BIAP	Bureau Internacional d'Audio Phonologie
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
D.A.	Deficiência Auditiva
dB	Decibéis
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INES	Instituto Educacional de Educação de Surdos
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua/Língua Adicional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSCB	Língua de sinais dos Centros Urbanos
LSKB	Língua de sinais Kapor Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NA	Nível de Audição
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Projeto de Alternativas Nacionais

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Católica de São Paulo
SAPEs	Serviços de Apoio Pedagógico Especializados
SE	Secretaria da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	13
2	CAPÍTULO I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESDOBRAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	17
2.1	As perspectivas sobre a interpretação da deficiência.....	17
2.2	(Re)construção de significados e perspectivas.....	21
2.3	Educação Especial, documentos, paradigmas e influências no caracterizar como modalidade no Brasil .....	25
2.4	Desdobramentos históricos sobre a educação de surdos .....	27
2.4.1	Língua de sinais e o início da oralização .....	33
2.4.2	Oralização, determinação e enfraquecimento .....	36
2.5	Educação de surdos no Brasil, reverberação e difusão das concepções .....	40
3	CAPÍTULO II: BRASIL, ESTADO DE SÃO PAULO, POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	46
3.1	LIBRAS .....	46
3.2	Educação Especial Inclusiva no Brasil .....	52
3.3	Atendimento com foco em surdez/deficiência auditiva na rede pública do Estado de São Paulo.....	55
3.3.1	Exigências para atuar no AEE com foco em surdez/deficiência auditiva .....	63
3.4	Inserção da LIBRAS na sala de atendimento educacional especializado .....	66
3.5	O bilinguismo no AEE e a construção do Currículo Bilíngue .....	70
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
5	REFERÊNCIAS.....	78

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresentou a formação e as mudanças na história na Modalidade Educação Especial e conseqüentemente as transformações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) até a atual estrutura que é definida como um local de apoio pedagógico que possui como público os alunos discentes da educação básica com surdez/deficiência auditiva. O texto investigou a inserção da LIBRAS no Atendimento Educacional Especializado e qual é o lugar de interferência deste atendimento na construção do currículo bilíngue em escolas estaduais no Estado de São Paulo.

Esta pesquisa retomou a história das perspectivas sobre a deficiência no mundo e no Brasil, da mesma forma a constituição da educação especial como uma modalidade.

O bilinguismo é um termo corrente quando envolve o tema educação de surdos, no atendimento educacional especializado com foco em surdez/deficiência auditiva, a abordagem bilíngue é a utilizada pelo professor especialista no AEE, que é de grande valia no processo de ensino e aprendizagem. Foi desenvolvido um estudo para verificar se o atendimento especializado auxilia a constituição e efetivação do currículo bilíngue na escola de ensino regular.

A delimitação geográfica definida para este trabalho foi o Estado de São Paulo, sendo que é fato que há acréscimos de informações sobre movimentos históricos que influenciaram o Brasil, que conseqüentemente asseguraram o desenvolvimento de parâmetros em documentos oficiais que promoveram estruturações e modificações na modalidade de educação especial e ao atendimento, no entanto são elementos de estruturação do trabalho e não a delimitação. A delimitação temporal compreendeu o ano 2000 a 2017, pois são momentos históricos em que ocorreu uma abertura prevendo um atendimento além do modelo da classe especial, a trajetória para a inserção da LIBRAS como um dos trabalhos do professor especialista dentro do atendimento e a influência em um currículo diferenciado.

Os caminhos metodológicos percorridos para desenvolver esta pesquisa envolveram uma natureza básica e aplicada, pois de acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 65) “uma busca a atualização de conhecimentos para uma nova tomada de posição, enquanto a outra pretende, além disso, transformar em ação concreta os

resultados de seu trabalho”, transportando estas definições para o presente trabalho existe uma retomada de conhecimentos sobre o processo histórico que influenciou direta e indiretamente a constituição das diferentes compreensões mundiais sobre a deficiência, especificamente a surdez e como atingiu a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado de São Paulo e se a estrutura bilíngue oferecida pelo AEE consegue proporcionar a construção de um currículo bilíngue, sendo que se caso não atinge quais motivos envolveriam e como deveriam ser repensados.

A abordagem do problema foi qualitativa e descritiva, sendo que o trabalho ocorreu com elementos que não podem ser traduzidos em números, durante todo o processo de pesquisa os conteúdos encontrados envolveram dados históricos sobre movimentos consequentemente mudanças sobre compreensão do que era considerado diferente para a época, como as concepções foram reinterpretadas com influência de acontecimentos externos.

O procedimento técnico utilizado na pesquisa foi o bibliográfico, a forma de coleta de dados ocorreu com a consulta a material já publicado em livros, artigos e informações disponíveis na internet sobre as dimensões que envolviam direta e indiretamente o trabalho, em outras palavras, sobre a história da educação de surdos no mundo e no Brasil, constituição da educação especial no Brasil, a perspectiva inclusiva no Brasil, estruturação do bilinguismo no mundo e no Brasil, a LIBRAS como o primeiro idioma dos surdos, utilização de recursos visuais para o processo de ensino e aprendizagem para surdos, entre outros temas.

O texto desenvolveu-se a partir do seguinte problema: a estrutura bilíngue oferecida pelo Atendimento Educacional Especializado com a inserção da LIBRAS consegue proporcionar a construção de uma currículo bilíngue?

A hipótese envolveu a ideia de que atende parcialmente, sendo que o AEE possui todas as possibilidades de estruturar o currículo bilíngue, no então por causa da falta da questão material (financeira) ou não aplicação correta somada a falta de ação daqueles personagens que inseridos na escola inclusiva, não há a prática deste currículo.

Com relação ao estado da arte ou estado do conhecimento, durante a pesquisa foram encontrado autores que apresentaram conteúdos relacionados direta e indiretamente com o tema da pesquisa, Baumel (1998) evidenciou o coletivo, em outras palavras, os personagens que constituem e atuam na escola inclusiva.

Com relação à necessidade de conhecimento tácito da LIBRAS por aqueles que efetivariam o currículo bilíngue Honora (2017) versou exatamente sobre um contexto que muito é encontrado nas escolas, pois menciona sobre alunos surdos com ausência de idioma e o contexto singular que tal situação exige por parte da escola e a necessidade de que a LIBRAS flua por todo o cenário inclusivo, emanando a necessidade de que o coletivo da escola inclusiva possua conhecimento e faça uso do idioma, para que o discente desenvolva uma apropriação do seu próprio idioma.

Fernandes (2015) apresentou sobre o sistema mediador, que é um sistema visual, repostando para o ambiente inclusivo todas as questões que envolvem métodos aplicáveis em sala de aula necessitam ser revistos, pois não é coerente utilizar métodos e recursos que possuem objetivos de atingir discentes orais auditivos em uma sala de aula regular que possui discentes que compreendem os conteúdos somente pelo aparato visual, situação esta que é verificada no presente trabalho.

O presente trabalho envolveu dois capítulos: 1<sup>o</sup>) a evolução histórica da educação especial e os seus desdobramentos sobre a educação de surdos e 2<sup>o</sup>) Brasil, Estado de São Paulo, Políticas Públicas na educação de surdos.

Inicialmente apresentou a concepção que existia sobre a deficiência, as reconstruções de perspectivas, o início da educação de surdos na Europa, as concepções de métodos distintos para promover a aprendizagem dos surdos, congressos que apresentaram decisões contemplando posicionamentos de ouvintes sem abrir espaço para questionamentos, posteriormente outros congressos flexíveis em suas diretrizes, declarações internacionais que atingiram direta e indiretamente a continuidade da estruturação da educação de surdos e a abertura para novas abordagens educacionais.

No segundo momento, o texto versou sobre questões específicas do Brasil com foco em leis e decretos nacionais que envolvem a Educação Especial, a mudança de perspectiva para a Inclusiva e seus desdobramentos no Estado de São Paulo na constituição e reestruturação do atendimento com foco em surdez/deficiência auditiva, a inserção da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) neste atendimento finalizando com a influência desta implementação na construção de um currículo bilíngue.

Estes dois capítulos foram necessários para identificar grande parte dos motivos do desenvolvimento histórico sobre conceitos e perspectivas que envolvem a deficiência e que refletiram sobre a educação de surdos e em território nacional quais os reflexos que proporcionaram uma estruturação e reestruturação de um atendimento com foco na surdez/deficiência auditiva, dentro da modalidade da educação especial e os reflexos proporcionados por este atendimento.

## **2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESDOBRAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

### **2.1 As perspectivas históricas sobre a interpretação da deficiência**

A sociedade ao longo e durante a constituição da história percebeu as pessoas com deficiência através de diferentes enfoques, ou seja, conforme as concepções de homem e de sociedade que em cada cultura e período predominava.

Inicialmente não havia uma separação entre as deficiências como atualmente são reconhecidas, percebia-se somente a diferença advinda da comparação com os demais, sendo que cada período histórico, cada região apresentava uma elaboração específica para o enfrentamento da situação.

Silveira e Nascimento (2013, p. 4) apresentam que na Antiguidade (4000 a.C. – 476 d.C.), conforme o local e a cultura existente, existia posicionamentos diferentes com relação a dessemelhança, na cultura Egípcia, Egito Antigo, pessoas consideradas não iguais a maioria da população integravam as diferentes classes e hierarquias, há referências em papiros sobre ensinamentos morais que ressaltam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e com outras diferenças.

Gugel (2011, p.1) destaca duas situações distintas ocorridas na Antiguidade em Roma, algumas obras de arte indicam uma pessoa com deficiência física como o Guardião de Roma e músico anão da V Dinastia apresentando uma ideia de respeito à condição, porém há no mesmo período menções sobre crianças com deformidade que eram lançadas ao Rio Tibre.

Silveira e Nascimento (2013, p. 5) ressaltam que enquanto em Roma existia de acordo com relatos posicionamentos de repúdio e confraternidade, em Esparta, Grécia Antiga, local onde a beleza física e o culto ao corpo eram pré-requisitos para participação na sociedade e quando era detectada alguma anormalidade em crianças, elas eram abandonadas nas montanhas. Qualquer condição fora do padrão considerado normal na época era entendida como uma ameaça a continuidade da espécie.

Com relação àquelas crianças ou adolescentes que as características eram intrínsecas e aparentes somente no comportamento apresentado, que atualmente são pessoas definidas com deficiência intelectual, em muitas culturas no passado eram menosprezadas e interpretadas de formas diferentes, conforme os costumes

predominante que estruturava as sociedades da época, como apresenta Vieira e Pereira (2003, p. 17):

[...] os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram as pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da ‘perigosidade’ das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha.

Outros exemplos de rejeição podem ser notados em textos de Platão e Aristóteles que apontavam a eliminação das pessoas nascidas “disformes”. No livro *A República*, é percebido o procedimento em relação aqueles que são definidos como possuidores de “deformidades” nas colocações de Sócrates e Glauco:

Sócrates — As crianças, à medida que forem nascendo, serão entregues a pessoas encarregadas de cuidar delas, homens, mulheres ou homens e mulheres juntos, pois as responsabilidades são comuns aos dois sexos.

Sócrates — Estes encarregados levarão os filhos dos indivíduos de elite a um lar comum, onde serão confiados a amas que residem à parte, num bairro da cidade. Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto.

Glauco — E um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros. (Platão, *A República*, 2000 Livro IV, p. 214).

Com relação a Aristóteles o livro *A Política* (1999 p.44), apresenta a concepção da época, pautada no culto à perfeição do corpo, com relação àqueles que nasciam com diferenças e relaciona com a idade daqueles que o geram:

O final da procriação ocorre, para os homens, aos setenta anos; para as mulheres, aos cinquenta. Sua união deve começar na mesma proporção. A dos adolescentes não vale nada para a progenitura. Em todas as espécies animais, os frutos prematuros de sujeitos jovens demais, sobretudo se se tratar da fêmea, são imperfeitos, fracos e de pequena estatura. O mesmo ocorre com a espécie humana. Observa-se, com efeito, esta imperfeição em todos os lugares em que as pessoas se casam jovens demais. Só nascem abortos.

A Idade Média, não trouxe consigo um esclarecer e aceitação das diferenças, muito pelo contrário ressaltou a situação daqueles que não eram iguais a todos remetendo a interpretações com fundamentação religiosa promovendo uma relação intrínseca com o pecado, de acordo com Mazzotta (2005, p. 16):

A própria religião com toda sua força cultural ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a idéia da condição

humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo 'parecidos com Deus' os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem das condições humanas.

Este foi um grande período onde para garantir que as terras continuassem no domínio da família permitiu-se casamentos consanguíneos provocando o nascimento de inúmeras crianças com diversas limitações muitas vezes concomitantes.

Na Modernidade (1453 d.C. a 1789 d.C.) ocorreu a destituição do sistema feudal, surgindo o sistema mercantil, conseqüentemente a igreja passou a perder o controle e a influência sobre diversos setores inclusive nos valores interpretativos que apresentava sobre o que considerava anomalias, as concepções passaram a se constituir através do viés médico, iniciou a buscar das causas da deficiências, procurando um caráter de normalização<sup>1</sup>.

Conforme apresenta Jannuzzi (2004, p. 38) no Brasil Colônia quando começou a Educação Especializada, não havia distinção entre as deficiências, naquela época eram considerados deficientes físicos aqueles que possuíssem qualquer tipo de deficiência, sendo a surdez uma delas.

Um nome considerado por alguns autores como o precursor da educação especial dentro da concepção de normalização é Jean-Marc Itard (1774 – 1838), que ocupou cargos em vários hospitais, em 1796 foi nomeado ajudante de cirurgião importante no Val de Grâce, em Paris e em 1799 se tornou médico do Instituto Nacional para surdos-mudos, a partir desta nova função a única preocupação do médico era com o órgão da audição e de suas doenças, estas investigações deixaram seu nome conhecido por toda a Europa.

A otologia deve a ele a invenção e aperfeiçoamento de diversos instrumentos cirúrgicos e técnicas, bem como o design de aparelhos auditivos para pessoas com deficiência auditiva, entre suas realizações pioneiras a invenção do cateter de Eustáquio (Catéter de Itard).

Aranha (2008, p. 18) destaca que na Idade Contemporânea (1789 d.C. até os dias atuais), com relação à educação especial, o mundo ainda estava em processo a compreensão sobre o que era a deficiência e quais as condições que ela envolvia, por exemplo, a Deficiência Intelectual até o século XVIII era confundida com doença

---

<sup>1</sup> **Normalização:** remete a ideia de reabilitar a pessoa deixando-a igual aos outros, dentro do significado de igualdade da época.

mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização, que se caracterizava pela retirada das pessoas de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localidades distantes de suas famílias, permanecendo isoladas, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional.

Aranha (2008, p. 20) acrescenta que no início do século XIX, as necessidades especiais estavam associadas à incapacidade. Cresceu na Europa, de 1823 a 1912, a constituição organizada de movimentos para a estruturação de várias instituições voltadas para preparar para a vida a pessoa com deficiência, neste momento começavam a perceber a necessidade de que participassem ativamente do cotidiano integrando-se na sociedade.

No Brasil, na Constituição política do império do Brasil de 25 de março de 1824, a sociedade “se protegia juridicamente do adulto deficiente” (Jannuzzi, 2004, p. 21). No artigo 8<sup>o</sup>, item 1<sup>o</sup>, lê-se: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral”. (Brasil, 1824, p.6). Não é de admirar que são poucos os registros que havia em termos de educação nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente (igualmente o surdo) era privado de cidadania.

Por alguns anos a história que envolve a deficiência e a educação especializada ficou em seus moldes já concebidos, no ano de 1856 no dia 1<sup>o</sup> de janeiro na Europa especificamente em Portugal, por decisão de do rei D. João VI, foi fundado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos.

A perspectiva começou a mudar, porém é fato, que quando há mudança ela em si não possui a mesma intensidade, os mesmos olhares, as mesmas intenções em todos os locais em que ocorre. Em linhas gerais iniciou um olhar a partir das potencialidades, muito possivelmente não da forma que se entende hoje, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.

Conforme enfatiza Mazzotta (2005, p.28) em solo brasileiro a nomenclatura utilizada na época era atendimento escolar especial e que na segunda metade do século XIX com intenção de normalizar as diferenças, iniciaram as ações na área da educação especial com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC); Instituto para Surdos (1857), atual Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES) e Hospital Estadual de Salvador: Hospital Juliano Moreira (1874).

## 2.2 (Re)construção de significados e perspectivas

Soares (2005, p. 34-35) apresenta que nos séculos XIX e XX ocorreram diversas Conferências e Congressos em vários países do mundo com intuito de promover a proteção e inserção na sociedade, sendo que o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos (Paris, França 1878), o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos (Milão, Itália 1880), a Conferência sobre Crianças Inválidas (Londres, Inglaterra 1904), Congresso Mundial dos Surdos (Saint Louis/EUA, 1909) e a Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes (Washington D.C./EUA, 1909).

Estes movimentos em prol de novos olhares na contemporaneidade não proporcionaram ao mundo europeu um estado de compreensão muito aprimorado, pois em 1914 o império alemão declara guerra. O período da primeira guerra mundial, de 1914 a 1918, em que os impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano, batiam-se contra os impérios: britânico, francês, russo e ao final os americanos. Foi um momento de mudanças no mundo, as mulheres puseram-se a trabalhar para sustentar a família, sendo que um número considerável migrou para os trabalhos na indústria, as crianças com e sem deficiência ficavam em abrigos.

Silva (1986, p. 32) explica que após a primeira guerra mundial (1914 – 1918), a sociedade civil atenta e preocupada com os problemas sociais em curso, organizou-se para buscar soluções de melhorar os mecanismos de reabilitação das nações. A primeira organização a constituir especificamente um interesse aos deficientes na época foi fundada em 1922, chamada de Sociedade Escandinava de Ajuda a Deficientes, atualmente conhecida como *Rehabilitation Internacional*<sup>2</sup> (RI Global).

Apenas vinte e um anos depois do fim da primeira guerra inicia a segunda guerra mundial, ocorrida de 1939 a 1945, liderada pelo alemão Hitler que assolou e chocou o mundo pelas atrocidades provocadas. Sabe-se que uma destas

---

<sup>2</sup> **Rehabilitation Internacional:** reabilitação Internacional.

brutalidades definida como o holocausto, eliminou um número imenso de judeus, ciganos e também pessoas com deficiência. Estima-se que 275 mil adultos e crianças com deficiência morreram nesse período e, outras 400 mil pessoas suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental foram esterilizadas em nome da política da raça ariana pura.

Gugel (2007, p. 27) relata que em 1948 a comunidade internacional se reuniu na sede da ONU, em Nova York, jurando solenemente nunca mais produzir as atrocidades como aquelas cometidas durante a segunda guerra mundial. Os dirigentes mundiais decidem reforçar a Carta das Nações Unidas, declarando em um só documento todos os direitos de cada pessoa, em todo lugar e tempo. Em 1948 foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nesta ação não houve referência específica a deficientes.

Conforme expõe Mazzota (2005, p. 31), no Brasil até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular, voltado para o atendimento escolar especial a deficientes intelectuais e quatorze destes estabelecimentos atendiam as outras deficiências, nesta época e não somente no Brasil pessoas eram conduzidas a estas instituições por diversos motivos.

Em uma primeira tentativa de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou em 1980 um conceito de deficiência:

[...] substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente que pode ser classificada em cinco grupos: física, auditiva, visual, intelectual e múltipla.

Breitenbach (2017, p.13) explica que além da tentativa de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências que a OMS publicou em 1980, não ocorreu a estruturação de outros documentos significativos específicos para a educação especial no mundo, ocorreu sim um movimento com foco para a inclusão no sentido envolver a todos no processo de educação e este movimento foi pautado principalmente na verificação da degradação dos serviços educacionais ocorrida 1980 a 1989 principalmente em países pouco desenvolvidos que apresentava um rápido aumento da população, lutas civis, morte de milhões de crianças. Esta mobilização em prol da inclusão teve como ponto de partida os resultados da coleta

de dados produzida pelas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentando que cem milhões de crianças (cerca de 60% meninas) não tinham acesso ao ensino primário e mais de novecentos e sessenta milhões de adultos eram analfabetos, consequência esta dos diversos acontecimentos ocorridos em quase uma década. A UNESCO organizou no ano de 1990 uma conferência que reuniu 157 países na Tailândia em Jomtien, culminando com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Em um olhar atual como já existe uma pré conceituação sobre significados de muitos vocábulos, a Declaração Mundial de Educação para Todos, imprimir a ideia de envolver unicamente a educação especial, no entanto no corpo do texto é apresentada uma referência à educação e acesso de meninas e mulheres que até então ainda em muitos países estavam excluídas do processo, sendo poucos os momentos que se referem a assuntos que compõe a educação especial.

Neste documento quando são mencionados os termos grupos dos excluídos, que se refere: aos pobres; às populações de periferia urbanas e zonas rurais; aos nômades e os trabalhadores migrantes; aos povos indígenas, e neste momento há uma referência sobre minorias linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos há no Artigo 3<sup>o</sup>, em que trata do UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE em seu parágrafo quinto menciona sobre pessoas portadoras<sup>3</sup> de deficiência, apresentando a seguinte redação:

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

No artigo 5<sup>o</sup> da Declaração Mundial de Educação para Todos, no que diz respeito ao ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica, existe uma

---

<sup>3</sup> **Portador:** este vocábulo foi utilizado por muito tempo na literatura voltada para a Modalidades da Educação Especial, de acordo com Romeu Kazumi Sassaki, cada época é utilizadas palavras cujo significado são compatíveis com os valores vigentes no período. Este posicionamento pode ser verificado através dos movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil que optam pela definição “pessoas com deficiência”, que se encontra no texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006. Site: [diversa.org.br](http://diversa.org.br). Acesso em 28/11/2019.

referência importante, pois é a primeira vez em um documento internacional que se é mencionado os vocábulos língua materna:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural.

Breitenbach (2017, p.14) apresenta na história contemporânea outro momento que fez os olhares se voltar às deficiências: com apoio e incentivo da UNESCO ocorreu em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade ao final dessa conferência foi aprovada a Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Ocorreu uma separação entre as deficiências, assim sendo, é o primeiro momento que apresenta em documentos oficiais a deficiência auditiva/surdez. Esta declaração, principalmente sua segunda versão/tradução marcou fortemente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Brasil.

Breitenbach (2017, p.15) acrescenta que:

[...] no Brasil, foram publicadas duas versões da Declaração de Salamanca, estas com substanciais diferenças em diversos aspectos, mas sobretudo no que se refere a área e ao público-alvo. Enquanto na primeira tradução, realizada pela CORDE, fiel ao texto original, o título do documento era “Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, na segunda versão, disponível no website do MEC, o título passou a ser “Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial”. Assim, a expressão Educação Especial, que originalmente era encontrada apenas uma vez no documento, passou a aparecer 35 vezes, e o que era amplo, relativo a todas as crianças com necessidades educativas especiais, no Brasil passou a ser específico da área Educação Especial, induzindo a compreensão de que os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles tradicionalmente identificados como alunos da Educação Especial.

Farrel (2008, p. 10) apresenta o público e as características deste que pertence a esta segunda versão:

Dificuldades comportamentais, emocionais e sociais;  
 Dificuldades de aprendizagem gerais (moderadas, graves, profundas e múltiplas);  
 Dificuldades de aprendizagem específicas (dislexia, dispraxia e discalculia);

Dificuldades de comunicação e interação (dificuldades de fala, linguagem e comunicação e transtornos do espectro autista);  
Dificuldades sensoriais e físicas (deficiência visual, auditiva, multissensorial e incapacidades físicas).

### **2.3 Educação especial, documentos, paradigmas e influências no caracterizar como modalidade no Brasil**

A fase assistencialista, o caráter médico terapêutico dentro da perspectiva da segregação foi o primeiro passo e durante este processo inúmeros fatores contribuíram para a mudança para o paradigma integrativo em diversos países,

A Dinamarca está entre aqueles que promoveram esta mudança que estudaram uma proposta de integração para crianças com deficiência mental e, na década de 1970, basearam-se no princípio da normalização.

Silva (1998, p. 20) menciona que a integração começou a ser uma prática nos países da Europa do norte e nos Estados Unidos e a partir de 1975, com a publicação da Public Law, passou a ser uma alternativa para que as crianças com necessidades educacionais especiais frequentassem escolas especiais.

No Brasil, durante este movimento integrativo era publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) que em seu texto, no artigo 88 cita o direito dos excepcionais à educação e define que “para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral da educação.” Dentro deste direcionamento a educação começou a se instalar a ideia da integração, com salas especiais ou classes especiais.

Nesse paradigma, compreendeu-se que a pessoa com deficiência precisava se normalizar para participar da vida em sociedade. Assim, Silva (1998, p. 21) destaca que o paradigma integrativo centrou-se em duas dimensões: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola.

Apesar de ser evidente o avanço entre a mudança do paradigma segregativo para o integrativo no Brasil é necessário evidenciar uma contradição percebida por Rodrigues (2001, p. 18) sobre a educação integradora de Portugal, que poderia chegar a replicar-se em outros países:

Este modelo contém, no entanto, algumas contradições que se foram tornando mais evidentes ao longo de sua implantação. Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos na escola: os alunos com necessidades

educativas “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais”. Ora este atendimento dicotômico da diferença criava situações de desigualdades ostensiva: os alunos que tinham uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontrava apoio e muitas vezes eram marginalizados.

Na citação apresentada por Rodrigues (2001, p.18) pode ser percebido o fato de homogeneizar física, funcional e socialmente as diferenças de seus alunos, acaba por ser excludente ao invés de propiciar uma educação para todos, respeitando pedagogicamente às especificidades de cada um.

Em território brasileiro, no ano de 1986, iniciou um grande avanço para a educação especial para posteriormente ser entendida como uma modalidade. O primeiro ponto importante é o reconhecimento de qual público alvo lhe pertence, e a Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986 foi o primeiro dos documentos oficiais em que foi utilizada a expressão “educando com necessidades especiais”, porém ainda neste momento a educação especial é entendida como parte integrante da educação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 203, inciso V, institui “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal as pessoas portadoras de deficiência” [...]. No artigo 208, apresenta sobre o trabalho especializado, “O dever do estado a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado na rede regular de ensino”.

No ano seguinte, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que estabelece “Normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”, define uma identificação de extrema importância: [...] a) A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como Modalidade Educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> grau, a supletiva [...].

A partir da década de 1990 o paradigma inclusivo começou a ser constituído nas discussões sobre educação especial, em decorrência de algumas iniciativas mundiais: Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha. Neste processo o paradigma inclusivo adentrou igualmente nas discussões no Brasil. Baumel (1998, p. 34) considera que em seus primórdios estão inseridos no:

2<sup>o</sup> Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiências no Contexto Educacional, onde a representante da UNESCO para a América Latina e Caribe, Cyntia Homad debateu a questão, trazendo à claro o antecedente importante sobre as orientações da escola inclusiva que partiram de representantes de 88 países e de 25 organizações internacionais, na assembleia de Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Nessa reunião os representantes reafirmaram o “compromisso com a educação para todos, face a urgência do encaminhamento das intervenções junto à população que apresente necessidades especiais no sistema de educação geral.”

No ano de 1990, no dia 13 de julho é publicada a Lei n 8.069, conhecida como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que em seu artigo 11, parágrafo 1<sup>o</sup> garante que, “[...] a criança e aos adolescentes portadores de deficiência receberão o atendimento especializado”. No artigo 54, III evidencia o local deste atendimento, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

#### **2.4 Desdobramentos históricos sobre a educação de surdos**

Como citado anteriormente no período feudal o objetivo principal era não dividir a herança com outras famílias, assim sendo, Honora (2017, p. 50) explica que muitos casamentos ocorreram entre primos, tios com sobrinhas e relatos de irmãos que casavam entre si, conseqüentemente estes casamentos consanguíneos gerariam descendentes com grandes possibilidades de deficiências concomitantes ou não, conseqüentemente não eram raros os casos de pessoas com surdez.

Como se trata se um período de predominância da Igreja Católica, a pessoa surda era percebida como não possuidora de alma, assim sendo, eles não poderiam ser considerados imortais. Esta concepção vem do fato de que eles não conseguiam falar os sacramentos e conseqüentemente não possuíam direito à herança, assim sendo a riqueza da família passaria a ser da igreja, nos casos do casal ter um único filho.

Honora (2017, p. 51) apresenta que as famílias com recursos percebiam a necessidade de que seu sucessor pudesse falar, conseqüentemente pagariam para suas posses não se tornarem patrimônio da igreja.

Esta imprescindibilidade esboçou o caminho para a educação de surdos estruturada na forma de preceptorato que segundo Skiliar (1997, p.35) envolvia um

professor que se dedicava inteiramente a um aluno para ensiná-lo a falar, ler e escrever para que ele pudesse ter o direito de herdar os títulos e a herança familiar.

Aqueles que desenvolveram o trabalho de preceptores neste período em sua grande maioria eram religiosos. Por um motivo bem específico, a partir do momento que as famílias poderiam procurar outras pessoas de fora da igreja para exercer o papel de educador, a igreja procurou em sua própria instituição, religiosos para trabalhar na função de preceptor.

Honora (2017, p. 52) indica através de suas pesquisas relatos de que monges que viviam em clausura, em voto de silêncio, para não passar os segredos das escrituras sagradas executavam a comunicação através de uma linguagem gestual rudimentar. Foi percebida a possibilidade de utilizá-los para outros fins, portanto a Instituição convidou alguns monges para serem preceptores de surdos, filhos de senhores feudais em troca de pequenas fortunas. O primeiro monge educador de surdos a trabalhar foi Pedro Ponce de Leon, outros registros no ocidente começam somente a partir do século XVI, na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha.

A primeira alusão à possibilidade de que o surdo poderia aprender através da língua de sinais ou língua oral é mencionada através das pesquisas de Skiliar (1997, p. 38), em que é apontada na obra de Bartolo Della Marca d' Ancona, no século XIV. Segundo d'Ancona esta constatação, de que o surdo que antes não sabia falar, ler ou escrever, pudesse aprender modificando sua situação diante o mundo, conseqüentemente deveria levar a mudanças do ponto de vista legal para o surdo, mas isto demorou muito tempo devido as ideias profundamente enraizadas da incapacidade do surdo.

A estruturação de dois métodos para o ensino de surdos, isto é, método francês e o método alemão, ocorreram na Modernidade, nesta época começam a surgir os primeiros trabalhos na área da educação de crianças surdas e, na forma de integrá-las na sociedade, finaliza-se a perspectiva religiosa e inicia-se a perspectiva da razão em que a deficiência passa a ser analisada através do ponto de vista médico científico.

Pedro Ponce de Leon, após trabalhar como preceptor fundou a escola para surdos de Madri, na Espanha, dirigida somente à educação a filhos de nobres. O trabalho desenvolvido serviu de base para muitos outros educadores com o mesmo público alvo.

Honora (2017, p. 51) expõe que o método que Ponce de Leon envolvia a datilologia, a escrita e a fala, e que através de seus ensinamentos conseguiu ensinar aos surdos falar, ler, escrever e alguns chegaram a aprender matemática, história e filosofia, apresentando a todos que eram falsas as crenças instituídas de que os surdos não poderiam aprender porque tinham lesões cerebrais.

De acordo com o que mostra a história de educação de surdos neste momento, além de retratar que os mitos não eram verdadeiros iniciou-se a percepção, mesmo que ainda vaga, de que surdez muitas vezes pode vir a não envolver questões cognitivas.

Outra reestruturação de conceitos que esta época propiciou é o fato de até então não havia distinção teórica entre a concepção de surdez e mutismo (ausência da fala), porém com o novo prisma envolvido de estudos realizados estes dois termos passam a ser entendidos separadamente, como é apresentado no livro *Inventione Dialectica*<sup>4</sup> do educador alemão Rodolphus Agricola ( 1443 - 1485), onde relata o ensino de uma criança surda e de como foi o processo para comunicar-se oralmente e por escrito.

Jannuzzi (2004, p.3) caracteriza Girolamo Cardamo, como um médico italiano, que viveu no período de 1501 a 1576 e que possuía um filho com surdez e durante suas pesquisas encontrou o livro *Inventione Dialectica* e a partir deste defendeu que o emprego de palavras faladas não era indispensável para se compreender as ideias, mas defendeu que era necessário aprender a ler e escrever.

É apresentado através de uma referência de Soares (2005, p. 17) que nos escritos de Girolamo Cardamo afirmava-se que “[...] o surdo tinha capacidade de raciocinar, expressar seu pensamento (pela forma escrita, por exemplo), logo, a surdez não poderia ser considerada uma barreira para a aprendizagem e aquisição de conhecimento por parte dos surdos [...]”.

Jannuzzi (2004, p. 36) destaca outro exemplo da nova perspectiva do período, entre os registros de Girolamo Cardamo, o qual conclui que “[...] a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos [...]”.

Neste período histórico, a nova perspectiva e a força econômica prevaleceram sobre os interesses das famílias dos nobres, para que seus

---

<sup>4</sup> **Inventione Dialectica:** invenções Dialéticas.

descendentes surdos pudessem ter acesso aos direitos de herança, fatores estes importantes para o reconhecimento do surdo como capaz, porém ao mesmo tempo em que ressaltava esta percepção positiva de capacidade que o surdo possuía, também eram pontos de incentivo para o desenvolvimento de técnicas para a oralização do indivíduo.

Antes do ano de 1575, em relação às pessoas surdas, reconhecidas com esta condição, de acordo com o ponto de vista jurídico era indiferente se permaneciam durante toda a vida sem desenvolver a fala ou se em um dado momento a desenvolviam, pois em ambas as circunstâncias não possuíam direitos sobre a herança da família.

No ano 1575, na cidade de Lasso na Espanha, um jurista concluiu que os surdos que aprendiam a falar deixariam de ser mudos e deveriam ter os direitos hereditários garantidos.

De acordo com Reily (2007, p. 315) no início do século XVII, Juan Pablo Bonet (1579 – 1629):

[...] um padre espanhol, filólogo, retoma o trabalho de Ponce de Leon. Bonet desenvolve uma pesquisa com testemunhas de alguns nobres surdos (especificamente de uma família de sobrenome Velasco), que haviam aprendido a falar, ler e escrever com Ponce de Leon, para tentar reproduzir seu método, publicando em 1620 o livro *Reducción de las Letras Arte para Enseñar a Hablar a los Mudos*<sup>5</sup>, primeiro livro que descrevia o Alfabeto manual e explicava como trabalhar e exercitar a emissão de sons dos educandos, em que se apresenta como inventor da arte de ensinar o surdo a falar.

Com um método já constituído, apresentava no processo de aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, depois para a pronúncia de sons das letras, as sílabas sem sentido, em seguida ensinava as palavras concretas e abstratas, posteriormente com estruturas frasais simples finalizando com estruturas complexas.

Neste momento na História da Educação de Surdos, sem considerar a questão da originalidade ou não do método, o livro de Bonet chamou a atenção de intelectuais de toda a Europa, encantados com a possibilidade de dar voz ao surdo, podendo ser considerada a base oralista na história da educação de surdos, acabou sendo o modelo para três pilares da educação oral:

---

<sup>5</sup> **Reducción de las Letras Arte para Enseñar a Hablar a los Mudos:** redução de cartas artísticas para ensinar os mudos a falar.

**1º)** John Wallis (1616 – 1703): Quirós e Gueler (1966, p. 271-274) relata como um homem que “estudou medicina, teologia, filosofia, matemática e ciências naturais e publicou *Da fala ou da Formação dos Sons da Fala*. Seus trabalhos de reeducação de surdos-mudos foram registrados através de cartas que enviava a outros estudiosos (entre eles, Amman), as quais no entender de Quirós e Gueler, possuem conteúdos históricos para a fonoaudiologia. Ainda conforme estes autores, Wallis, quando assumiu pela primeira vez o trabalho com surdo-mudo, atuou no sentido da oralização, mas, na segunda vez, propôs-se a ensinar, através de um método que utilizava, exclusivamente, a linguagem escrita.

**2º)** Johann Conrad Amman (1698 – 1774): Werner (1949, p. 21) descreve como “uma exceção, por se tratar de um médico que renuncia aos recursos da medicina e passa a se dedicar à educação puramente pedagógica dos surdos-mudos”. Amman formou-se em medicina, em 1687, e foi no exercício de sua profissão, na Holanda, que se deparou com alguns surdos-mudos. Soares (2005, p. 18) menciona que “teria aperfeiçoado os procedimentos de leitura labial através do uso do espelho [...] fez com que o seu uso não só propicia-se a imitação dos movimentos da linguagem, por seus discípulos, como fazia com que estes percebessem, através do tato, as vibrações da laringe.” Luchese (2017, p. 30) referência que Amman escreveu um livro voltado para a oralização “*Loquens Surdus*”<sup>6</sup>, em Amsterdam 1693, ele escreveu pela primeira vez sobre voz e a diferença entre ela e respiração.

**3º)** Jacob Rodrigues Pereire (1715 – 1780): Perlin e Strobel (2008, p. 22), destacam que Pereire foi, provavelmente, o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. As autoras acrescentam que a Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereire: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações [...] será de grande utilidade para os outros surdos-mudos da mesma classe, [...] assim como o alfabeto manual que o Pereire utiliza.”

Jannuzzi (2004, p. 38) explica que no final do século XVIII surgiram vários educadores de surdos, com várias metodologias puras ou misturadas a outras,

---

<sup>6</sup> **Loquens Surdus:** O homem surdo falando.

algumas parecidas outras bem diferentes, mas o maior destaque foi para o abade francês L'Épée.

Luchese (2017, p. 22), parafraseando Perlin e Strobel (2008), destaca uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, Abade Charles Michel de L'Épée. Ele conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais.

L'Épée fundou a primeira escola que teve auxílio público em 1755, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos<sup>7</sup>. Os recursos eram conseguidos através de apresentações com seus melhores alunos em praça pública que respondiam de forma escrita a perguntas traduzidas em sinais, mostrando assim que o método desenvolvido em sua escola atingia os objetivos propostos com maestria conseguindo impressionar e angariar fundos.

A escola pública para surdos em Paris além de priorizar no processo pedagógico a Língua de Sinais: [...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo o resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes gráficas. (Silva et al. 2006, p. 22-23)

Sacks (2010, p. 38) destaca que inicialmente L'Épée considerava a língua de sinais sem gramática e sem utilidade para o ensino da língua escrita, então, para poder adaptá-la a seus objetivos, ele construiu um sistema baseado na língua de sinais, criando outros sinais para as palavras francesas que não eram representadas e terminações que marcavam a gramática da língua oral. Este sistema criado recebeu o nome de sinais metódicos, através desta forma modificada da língua de sinais ele ensinava aos surdos a ler e escrever qualquer texto de forma gramaticalmente correta.

L'Épée acreditava que, mesmo para aqueles que poderiam aprender a falar, isto seria de pouca utilidade, considerando-se o tempo despendido e a utilidade real que seria esta fala, por esta razão ele foi muito criticado por outros educadores de surdos, tanto na época como posteriormente. Os outros educadores compreendiam que a oralização deveria ser o objetivo principal do trabalho educativo do surdo, por

---

<sup>7</sup> **Instituto Nacional para Surdos-Mudos:** que através dos anos a nomenclatura passou a ser Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

questões que envolviam sua humanização, sua inserção na sociedade de ouvintes ou outras situações não tão claras e objetivamente colocadas.

O importante foi o fato que L'Épée reconheceu a língua de sinais como uma língua, considerou os surdos como humanos e propiciou a estes indivíduos um grande desenvolvimento onde eles puderam demonstrar as suas habilidades em diversos campos, antes dominados pelos ouvintes.

A iniciativa de criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris incentivou outros estudiosos como Heinicke a formar suas próprias escolas, com seus próprios métodos e linhas de trabalhos, o que ocorreu no século XVIII.

Perlin e Strobel (2008, p. 25) relatam que Samuel Heinicke (1727 – 1790), em 1778 fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig para surdos na Alemanha, rejeitando todos os outros métodos que qualificava de inúteis e fraudulentos e com base em seu posicionamento metodológico publicou uma obra intitulada Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra.

L'Épée e Heinicke envolveram-se numa polêmica desmedida sobre os respectivos métodos de ensino, sendo que Samuel Heinicke ficou considerado como Pai do método alemão (utilização do oralismo) e Charles-Michel de L'Épée Pai do método francês (utilização de sinais), métodos estes que são a base de todas as discussões na atualidade.

Um pesquisador e interessado na área que iniciou os trabalhos incentivados por estes movimentos foi Thomas Braidwood, que abre a primeira escola para surdos na Inglaterra no ano de 1760, seu método tinha como base o método alemão, possuindo em seu desenvolvimento alguns acréscimos, envolvia o ensino dos significados das palavras e sua pronúncia, acrescentando e valorizando a leitura orofacial.

#### **2.4.1 Língua de sinais e o início da oralização**

O final da Idade Moderna foi marcado por uma disputa entre o método francês e o método alemão. Paralelamente ao trabalho de L'Épée destacou-se na França, Roch Ambroise Sicard (1742 – 1822), igualmente abade, que fundou a Escola de Surdos Bordéus e mais tarde foi sucessor de L'Épée na direção do Instituto Nacional

para Surdos-mudos em Paris, em 1790, neste período o número de professores surdos superou o número de ouvintes na instituição.

Um fator que contribuiu para a mentalidade oralista na Europa foi a invenção da pilha eletrolítica, por Alessandro Volta. Em 1800, durante seus estudos relata a estimulação elétrica dos ouvidos, ligando uma varinha e duas baterias introduzidas no canal auditivo. Desta forma teve-se notícia das primeiras próteses auditivas manufaturadas em Londres.

Oliveira (2012, p. 43) apresenta que a disputa entre os métodos espalhou-se por vários países, um exemplo é Peter Castberg em 1807 que fundou a primeira escola para surdos na Dinamarca, que utilizava o método francês.

Campello e Quadros (2010, p. 23) apresentam que o trabalho na linha de sinais começou a ser realizado em muitos outros países da Europa, chegando inclusive aos Estados Unidos. Os responsáveis pela introdução de sinais e pela educação institucionalizada para surdos na América foi o americano Thomas Gallaudet (1787 – 1851) e o francês Laurent Clerc (1785 – 1869).

Inicialmente Thomas foi para o continente Europeu para conhecer as escolas de surdos e o trabalho que desenvolviam, porém foi recusado em Londres para aprender o método lá utilizado. Thomas Braidwood a quem ele procurou, negou-se a lhe revelar detalhes do método alemão que aplicava, pois existia um grande interesse financeiro em manter a estrutura deste método em segredo, assim sendo decidiu seguir para Paris onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método francês usado pelo abade Sicard. Retornou a América levando um surdo francês, Laurent Clerc, que trabalhava na Instituição em que Sicard era diretor.

Campello e Quadros (2010, p. 24) salientam que Thomas H. Gallaudet, junto a Clerc, fundou em Hartford, em 15 de abril 1817, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos em Hartford.

Todo o processo para a constituição da *American Sign Language*<sup>8</sup> na época foi cuidadosamente pensada, o processo ocorreu da seguinte forma: inicialmente os professores contratados aprenderam a língua de sinais francesa, da mesma forma que assimilaram os sinais que os próprios alunos traziam, estudaram os sinais metódicos adaptados para o inglês, o alfabeto manual francês e a forma de ensiná-los segundo o sistema utilizado por Clerc.

---

<sup>8</sup> **American Sign Language:** linguagem de sinais americana.

A língua de sinais francesa foi gradativamente substituída pelos alunos, começando então a se formar a língua de sinais americana (que apresenta até hoje algumas semelhanças com a francesa), aos poucos os sinais metódicos foram abandonados e na sala de aula passaram a utilizar a língua de sinais americana, o inglês escrito e o alfabeto manual.

A utilização da língua de sinais nos EUA começou a sofrer uma pressão contrária na segunda metade do século XIX, fato este que pode ser atribuído à onda nacionalista que aconteceu após a Guerra de Secessão (Guerra Civil Americana), onde o desejo de reunificação do país tinha como uma das vertentes a própria língua, o inglês. Desde que a língua de sinais não era uma versão pura do inglês, ela começou a ser rejeitada e forçou-se a sua substituição para inglês oral.

Campello e Quadros (2010) complementam que em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington – Estados Unidos, segundo Campello e Quadros (2010, p. 25), um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo filho do mesmo, Edward Miner Gallaudet (1837-1917).

Um dos maiores expoentes e estimuladores para a implementação do Oralismo nos EUA foi Alexander Graham Bell (1847 – 1922), que foi para os EUA em 1871, onde sua família trabalhava com surdos o treinamento de fala. O pai de Alexander, como menciona Strobel (2009), era autoridade indiscutível no campo dos problemas referentes à voz, à pronúncia e, sobretudo, às graves questões dos surdos-mudos, tivera a ideia de associar um desenho a todo som fonético para poder comunicar-se com os surdos-mudos e educá-los mais facilmente. Assim como seu pai Alexander acreditava que todos os surdos poderiam aprender a falar e lutou para que isto se tornasse realidade, tanto nos EUA como em todos os outros países onde pode divulgar as suas ideias.

A metodologia que ele defendia, preconizava o ensino da leitura e escrita como instrumentos básicos, sendo que este teria como pilar a forma natural com que às crianças ouvintes aprendem à fala. Uma questão profundamente compreendida hoje, de que a língua escrita não é uma língua utilizada na comunicação social e que depende de um conhecimento prévio de outro idioma, não era considerado por ele na época.

Bell era partidário da Eugenia<sup>9</sup>, o que explica sua posição contrária à utilização da língua de sinais e a existência de escolas residenciais, pois estes dois contextos propiciariam o surgimento de comunidades de surdos, favorecendo o casamento e a reprodução entre seus membros, o que seria um perigo para o resto da sociedade, na visão de Graham Bell.

Ele foi contra a criação de uma lei que impedia o casamento entre os surdos, mas foi partidário de que fossem criadas situações que evitassem que isto acontecesse. Estas situações seriam: abolição da língua de sinais e a mudança do meio social onde os surdos cresciam, em outras palavras, as escolas residenciais. Ele aconselhava os próprios surdos a não se casarem entre si, demonstrando que a surdez era um defeito não uma variação de como os seres humanos poderiam ser.

#### **2.4.2 Oralização, determinação e enfraquecimento**

Ao mesmo tempo em que existia uma tendência de origem francesa em manter a língua de sinais na educação dos surdos, conserva-se as críticas geradas pela proposta oralista, que afirmavam que somente a língua oral seria capaz de expressar toda sua plenitude do pensamento do ser humano colocando até mesmo a língua escrita em um plano secundário, a linha oralista ganhou muitos adeptos e se fortaleceu. Com isso, no início do século XX, a maioria das escolas de surdos, em todo o mundo, abandonou o uso da língua de sinais e passou a embasar todo o seu trabalho na reabilitação da fala.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos no mundo inteiro, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a instrução de surdos, este evento foi cenário de acalorados debates a respeito das experiências e dos trabalhos realizados dividindo as opiniões

---

<sup>9</sup> **Eugenia:** Francis Galton (1822-1911) foi quem criou este termo em 1883, fundamentado pelo arcabouço teórico de Charles Darwin (1809-1882), definindo o vocábulo com o seguinte significado “O estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente”. Na Alemanha nazista, a eugenia norte-americana inspirou nacionalistas defensores da supremacia racial, entre Hitler que pregou o extermínio não somente de judeus, como também de pessoas com deficiência. (Guerra, 2006). A partir do século XXI, surge o termo eugenética negativa, como sinônimo de prevenção das doenças genéticas e eugenética positiva, que consiste na especulação sobre criar ou melhorar características físicas e mentais de um futuro ser (Mai; Angerami, 2006).

em dois grandes grupos: um que defendia a importância do uso dos sinais, e o outro, que afirmava que somente a instrução oral poderia integrar o surdo na sociedade.

No ano de 1880, em Milão, foi realizado o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, sendo o marco histórico e de maior impacto na área da surdez e igualmente o momento mais obscuro de toda esta jornada, sendo que as resoluções ali definidas repercutiram por muito tempo.

De acordo com a pesquisa de Fernandes e Moreira (2014, p. 53) a constituição do congresso apresentava as seguintes características:

“[...] dos 164 delegados presentes, representando a Itália (87 delegados), a França (53 delegados), a Inglaterra, a América, a Suécia, a Bélgica e a Alemanha, apenas dois eram surdos: James Denison, da delegação de Washington DC, USA e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, na França. Foram oito as resoluções votadas, das quais as duas principais encaminhavam os objetivos do Congresso: impor e votar o Método Oral Puro como principal meio de instrução, em detrimento da língua de sinais na educação de surdos, e monopolizar a educação de surdos, banindo os professores surdos das escolas.”

As recomendações debatidas tiveram o apoio praticamente de todas as delegações, inclusive a alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e a belga, sendo unicamente contestadas pelo grupo norte-americano e o diretor da escola de surdos de Lyon, na França.

O resultado deste congresso foi a exclusão total da língua de sinais no ensino de surdos. Silveira e Nascimento (2013, p. 91) destacam oito resoluções aprovadas, no entanto apenas a uma a primeira, por unanimidade de votos. Foram elas:

1. Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
2. O método que desenvolve a fala deve ter preferência sobre os gestos na instrução e na educação dos surdos;
3. Considerando que a utilização simultânea dos gestos e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias, o Congresso declara que o método oral puro deve ser preferido;
4. A maneira mais apropriada para os surdos adquirirem a fala é o método intuitivo, ou seja, que ensina primeiro a fala, depois a escrita;
5. Os professores de surdos, que utilizavam o método oralista, deveriam registrar seus trabalhos a fim de publicá-los e divulgar suas técnicas;
6. A comunicação dos surdos deveria ser sempre por meio da fala, independente se esta comunicação se daria exclusivamente entre surdos, ou entre estes e ouvintes;
7. As turmas de surdos poderiam somente ter, no máximo, 10 alunos e, a idade admitida de ingresso nas escolas seria entre os 7 e os 8 anos;
8. As crianças surdas recém-admitidas nas escolas deveriam permanecer separadas das mais velhas, que já utilizavam a Língua de sinais, para que

não fossem “contaminadas” e sua instrução deveria ser implementada com urgência dentro do método oralista.

Observou-se no II Congresso a ampla importância dada à aquisição da língua oral. No entanto o ensino das disciplinas (história, geografia, matemática, entre outras.), foi deixado em segundo plano, o que resultou em um nível muito baixo de escolarização.

De acordo com Soares (2005, p. 35):

Em 1882, ocorreu um congresso em Gênova, que além de apoiar o método oral puro, defendeu um sistema único de instrução em todos os institutos, sustentando que o ensino de um idioma só poderia ser baseado no desenvolvimento natural da linguagem.

Em 1900 no Congresso Internacional de Paris, menos polêmico, Edward M. Gallaudet propôs que o ensino da língua oral fosse ministrado apenas para aqueles que pudessem dela se beneficiar, entretanto sua proposta foi amplamente rejeitada, mantendo-se então as indicações do II Congresso. Assim sendo, no mundo todo, pode-se ter como parâmetro que a partir do II Congresso, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas.

Em 1958, na cidade de Manchester, na Inglaterra, o Congresso Internacional sobre o Tratamento Educativo da Surdez deu início a uma renovação extinguindo o método oral puro na maior parte dos países europeus, consagrando o método materno-reflexivo do holandês Van Uden.

Conforme apresenta Santos (2011, p. 37) Van Uden destina o seu método Materno - Reflexivo, a crianças surdas na fase pré-linguística. Para ele os surdos profundos são definidos como crianças surdas na fase pré-linguística, pois ele considera que estes indivíduos são surdos que, mesmo com a melhor ajuda e o melhor treino auditivo possível, nunca conseguiram atingir o nível de compreensão e fala principalmente pela audição, assim sendo o método envolve a utilização de sinais.

Contudo é importante citar que a língua gestual não desapareceu, pois os surdos continuavam a utilizar a sua língua nos espaços informais e formais de comunicação. Tal como afirmam Gomes, Cabral e Coelho (2004, p.171): “Os surdos não deixaram de ser surdos!”.

Outro fato é que na verdade a interpretação própria de Van Uden, segundo Carvalho (2007, p. 27) abriu a possibilidade para a utilização de sinais, pois na época, exatamente dez anos antes foi lançado a Classificação Internacional de

Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) e apenas em 1978 foi constituída e apresentada a classificação do grau da perda auditiva estruturada por Lloyd e Kaplan, o importante de todo este novo movimento foi a quebra da ideia inabalável que envolvia o método oralista.

Campello e Quadros (2010, p. 39) apontam que em 1960, na América, Willian Stokoe, linguista, demonstrou que a língua de sinais possuía uma estrutura semelhante às línguas orais e deixou notório seu parecer com a publicação do artigo *Sign language structure: na outline of the usual communication system of the american deaf*<sup>10</sup>. Apresentou em seu livro *Sign language structure* o conceito de “Querema”, que significava a unidade mínima da língua sendo o equivalente gestual de um fonema da língua oral.

Com o passar do tempo, inevitavelmente apareceria a apresentação de novas possibilidades, que ocorreu em 1968, o surgimento da comunicação total, idealizada por Roy Holcon, em decorrência da insatisfação gerada pela falta de sucesso do oralismo na inclusão social dos surdos.

De acordo com Silveira e Nascimento (2013, p. 108):

[...] surgiu no início de 1970, como uma alternativa ao Oralismo, tendo por objetivo o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas até chegar aos sinais. Muitos dos sinais usados tinham como objetivo auxiliar a compreensão da língua falada. Nesta abordagem, a proposta era de que todos os recursos eram importantes e indispensáveis para promover a comunicação: fala, leitura labial, escrita, desenho, língua de sinais, alfabeto manual, etc. Quando foi criada, teve o mérito de reconhecer a língua de sinais como direito da criança surda.

Lacerda (1998, p. 35) caracteriza a filosofia da comunicação total como dotada de uma flexibilidade comunicativa, ou seja, ela se utiliza tanto de meios de comunicação oral quanto gestual e escrito, pois o objetivo era desenvolver uma comunicação real da criança surda com o mundo, assim, todos os recursos disponíveis poderiam ser utilizados, a oralização ainda está presente nesta perspectiva, mas não como prioridade, porém, como mais um entre vários recursos.

Porém, Oliveira (2001, p. 17) explica que a comunicação total também fracassou, e assim, a partir das discussões sobre as práticas até então realizadas,

---

<sup>10</sup> **Sign language structure: na outline of the usual communication system of the american deaf:** estrutura da linguagem de sinais: um esboço do sistema de comunicação habitual dos surdos americanos.

utilizadas junto às pessoas com surdez, ficou evidente a ineficácia observada na utilização da filosofia do oralismo, e também, na da comunicação total. E como uma saída para este problema surge à filosofia do bilinguismo.

## 2.5 Educação de surdos no Brasil, reverberação e difusão das concepções

De acordo com Soares (2005, p. 12):

“[...] é possível buscar, na produção historiográfica da Educação Brasileira, desde as concepções consideradas ingênuas até as mais críticas, além da educação fundamental, compostas pelos atuais 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Ciclos, as origens da Educação de Adultos e da Pré Escola. No entanto é muito difícil, senão impossível, encontrar uma parte dedicada à História da Educação dos Deficientes Auditivos no Brasil.”

Soares (2005, p. 13) continua:

“tomar, então, como objeto de conhecimento um ramo da educação especial ou a Educação Especial nas suas várias especializações e desconsiderar o seu isolamento da Educação (comum) é, a meu ver, ignorar o componente fundamental do objeto que está se propondo conhecer. A sua adjetivação é a sua própria constituição enquanto objeto, mas que só pode ser apreendido globalmente, se remetido ao seu substantivo”.

Para descrever a educação de surdos no Brasil é necessário mencionar a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pois é através de posicionamento na estruturação e reestruturação de seu Projeto Político Pedagógico através dos anos, que eram apresentadas as mudanças de métodos com relação as tendências mundiais. Outras instituições como o Instituto Santa Teresinha, em São Paulo, iniciaram seus trabalhos envolvendo a educação de surdos no ano de 1929; outra instituição que muito contribuiu para a educação de surdos foi o Instituto Educacional São Paulo (IESP), que foi fundado em 1954 e posteriormente doado para à Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP). Mas o parâmetro escolhido para apresentar as mudanças de procedimentos (oral ou sinais) é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Santos e Goes (2016, p.36) explanam sobre a história do INES que iniciou com a decisão de Dom Pedro II que incumbiu o Marquês de Abrantes para organizar uma comissão a fim de promover a fundação de um instituto para a educação de

surdos-mudos. Em 1856 essa comissão se reuniu e tomou como primeira deliberação à criação de um Instituto para este fim.

Em 26 de setembro de 1857 foi aprovada a Lei de nº 939 que designava a verba para o auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos dez alunos que o governo imperial mandou admitir no Instituto. Dom Pedro II trouxe para o Brasil um surdo francês chamado H Ernest Huet para atuar como diretor, iniciando assim nesta instituição a educação dos surdos no Brasil.

Strobel (2009, p. 16-28) relata que o Instituto foi criado pela Lei nº 939, no dia 26 de setembro de 1857, data em que é comemorado o “Dia Nacional dos Surdos” no Brasil. A primeira escola apresentou uma proposta que mesclava a língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil.

O trabalho proposto por Huet era com sinais, pois estudou com Laurent Clerc no Instituto Francês que seguia o método francês, ou seja, a utilização da língua de sinais, a proposta do currículo apresentada pelo INES era formada com disciplinas como português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura de lábios para os que apresentavam aptidão.

Em 1862, Huet deixou o instituto, sendo seu cargo de diretor ocupado por Dr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez, não era conhecedor da área e conseqüentemente deixou de instituir o treino de fala e leitura de lábios no Instituto, entre outras questões que contribuíam para o desenvolvimento da pessoa surda.

Strobel (2009, p. 16-28), menciona que após uma inspeção governamental, em 1868 o Instituto foi considerado um asilo de surdos. Com isso o cargo de diretor passou a ser ocupado pelo médico Dr. Tobias Leite que de acordo com suas publicações, era adepto do ensino através de gestos.

Com o Congresso de Milão em 1880 o método oral estava sendo adotado em vários países da Europa, porém no Brasil a justificativa para adotar o ensino da palavra deu-se por razões diferentes.

De acordo com Soares (2005, p. 43) o Dr. Menezes Vieira, em seu parecer na 26ª Questão da Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, de 1884, tece sua argumentação em favor da adoção do método oral da seguinte forma:

O Instituto do Rio de Janeiro baseando a educação no plano que regia em 1868 o Instituto de Paris, possui vícios desse plano. Adaptando para instrumento geral de comunicação a linguagem escrita e reservando para certos casos especiais a articulação ou palavra articulada, obedeceu à influência imitativa, tomou pelo atalho e abandonou a estrada real. Colocou em segundo lugar, reservou para casos particulares os grandes instrumentos de uma educação completa. Desse alvitre resultou, não há como negar, a diminuta frequência de alunos e as dificuldades que hoje se entolham para uma reorganização racional. Restituir a uma sociedade de analfabetos alguns surdos-mudos sabendo ler e escrever de que vale e para que serve? Unicamente produzir nos pais o desgosto por verem perdido precioso capital de tempo a ao educando dar uma linguagem que poucos compreendem. Dos alunos educandos no Instituto do Rio de Janeiro quantos ainda conservam a linguagem escrita? Três ou quatro. Porque os outros abandonaram-na? Porque, a sociedade em que vivem, raros sabem ler e escrever. Claro está, portanto, que o único meio de restituir o surdo-mudo a sociedade é dar-lhe uma linguagem articulada, suprema aspiração do venerando L'Epée.<sup>11</sup>

O problema que o Dr. Menezes Vieira levanta não é o analfabetismo da população em prejuízo do surdo alfabetizado, é o prejuízo de se alfabetizar um surdo num país de analfabetos (Soares, 2005, p. 43). Esta colocação confirma o que vários autores já escreveram sobre o descaso com a Escola Pública elementar no período Imperial e mesmo pós-República.

Este posicionamento corrobora com a citação de Castanho (2006, p.7):

“À história das políticas educacionais (que sucedeu a história das ideias pedagógicas como campo de aplicação da história da educação) não deixa de ser um tangenciamento, ou uma interpenetração, da história política com a história da educação”

Portanto, em 1911, o Instituto Nacional de Surdos (INES) passou a seguir parcialmente a tendência que já se instalava mundial, utilizando o oralismo puro em salas de aula, todavia, o uso de sinais para complementar permanece até o ano de 1957, momento em que a proibição é dada como oficial.

No período entre 1970 a 1979 chega ao Brasil através de diversos pesquisadores as informações sobre a comunicação total, utilizada na Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos e as mentalidades começam a mudar.

---

<sup>11</sup> De acordo com a epígrafe apresentada pelo Dr. Menezes Vieira, L'Epée reconhecia que o único meio de introduzir o surdo-mudo na sociedade era aprendendo a se exprimir de viva voz e a ler a palavra sobre os lábios.

No entanto a comunicação total possuía as mesmas características do formato que possuía fora do Brasil, assim sendo acabou estimulando grandes desencontros igualmente como em outros países este método não sobreviveu por muito tempo, pois existiu a falta de inserção da comunidade surda, da identidade surda e do uso adequado da língua de sinais, como forma efetiva de comunicação, enfim, existiam muitos recursos, mas não havia uma estrutura específica, conseqüentemente não atingindo um desenvolvimento educacional esperado.

Perlin e Strobel (2008, p. 34) apresentam uma reflexão sobre esta modalidade mista, para elas e outros autores da área, o maior problema é a mistura das duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o português sinalizado, essa prática recebe também o nome de bimodalismo que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que tem a gramática diferente da língua portuguesa.

Luchesi (2017, p. 140) explicita que entre 1980 a 1990, acompanhando a tendência mundial são iniciadas entre pesquisadores e professores as discussões acerca do Bilinguismo no Brasil, um número maior de linguistas brasileiros começou a se interessar pelo estudo da língua de sinais e da sua contribuição para a educação do surdo.

A essência da compreensão sobre o bilinguismo não difere do resto do mundo como esclarece Santos e Goes (2016, p. 36), a filosofia bilíngue apresenta uma proposta de ensino pautada no acesso a duas línguas no contexto escolar, que no caso das pessoas surdas, as línguas são: a língua de sinais, considerada como a língua natural, e esta língua natural na modalidade escrita, ou seja, no caso do Brasil, a língua de sinais é a LIBRAS e a modalidade escrita é da Língua Portuguesa.

Esta questão de desenvolvimento linguístico é de extrema importância uma vez que seja bem elaborado, pois tem como consequência a evolução dos conceitos no domínio da linguagem, conforme apresenta Fernandes (1993, p. 10):

[...] a fala da criança, desde a fase infantil até a adolescência, coincide com a do adulto apenas em sua referência objetiva básica, mas não no nível de referências conceituais dos significados. Ao conceituar a palavra “saudade”, por exemplo, usando as palavras poéticas do trágico grego Eurípedes, do século IV a.C., em sua obra “Alceste”, poder-se-ia dizer que “saudade é a presença de uma ausência”. Para um adulto, esse conceito por si só, basta: atinge a mente e a emoção. Não se pode defini-la dessa forma, no entanto, para uma criança de sete anos. Seria necessário buscar outros recursos

mais práticos e outros apelos subjetivos para explicar a uma criança o que é “saudade”. As referências objetivas básicas coincidem, na criança e no adulto, mas não há equivalências nas suas referências conceituais a esse nível de abstração. Isso é uma evidência de que os conceitos das palavras evoluem, acompanhando o processo de maturação linguística e cognitiva.

No entanto apesar desta compreensão factual sobre desenvolvimento linguístico as explanações que foram sendo constituídas sobre o bilinguismo, possuem acepções diferentes conforme a profundidade, a perspectiva e os comparativos de pesquisa sobre o mesmo.

Macnamara (1967) *apud* Harmers e Blanc (2000, p. 6) apresenta uma interpretação que pode ser compreendida como minimalista, pois “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua forma nativa”

Sobre o viés da ideia de qualidade imagina-se a partir desta colocação com relação à escrita, o surdo que é bilíngue pode vir a apresentar o básico da língua portuguesa na modalidade escrita, aqui existindo várias maneiras de se compreender este mínimo.

Skliar (1997, p. 30), um dos principais pesquisadores do bilinguismo no Brasil define que:

[...] essa proposta nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Na perspectiva bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua majoritária – na modalidade oral e/ou escrita – como segunda. Essa visão sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos.

Quanto a esta colocação, entende-se que envolve igualmente aqueles que não possuem uma vivência exclusivamente visual, isto é, os oralizados, pois aqueles que possuem unicamente esta experiência não irão se utilizar na modalidade oral da língua majoritária de seu país e sim a modalidade escrita.

Capovilla (2002, p.144) esclarece a ideia de bilinguismo a partir de uma comparação entre crianças ouvintes e surdas mostrando o motivo da complexidade no processo de aquisição da modalidade escrita:

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre três contextos comunicativos básicos: a comunicação é transitória consigo mesma (i.é., o pensar), a comunicação transitória com outrem na relação face a face (i.é., o falar), e a comunicação perene na relação remota e mediada (i.é., o escrever). Com isto todo o seu processamento linguístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: para pensar, comunicar-se e

escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para essa criança há uma compatibilidade entre sistemas de representação lingüística primária (i.é., a língua falada) e secundária (i.é., a língua escrita alfabética). [...] da criança surda, no entanto, espera-se muito mais. Ela pensa e se comunica em sua Língua de sinais primária na modalidade visual e quiroarticulatória (i.é., quiro, do Grego, mão). Mas, frente à tarefa de escrever, espera-se que o faça por meio de palavras de uma língua falada estrangeira – a Língua Portuguesa.

Acompanhando o desenvolver do raciocínio citado por Bloomfield e Capovilla, sobre o bilinguismo se resume em “o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935, apud Harmes e Blanc, 2000, p. 8). A colocação de ambos mostra que dentro da instituição escolar pode vir a existir uma exigência implícita sobre a desenvoltura na escrita e compreensão da mesma de uma criança que possui uma vivência exclusivamente visual.

### 3 Brasil, Estado de São Paulo, Políticas Públicas na Educação de Surdos

#### 3.1 LIBRAS

Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Leite e Cardoso (2009, p. 3439) aponta que entre 1980 e 1989, Luciana Ferreira Brito, uma das linguistas pesquisadoras instituiu a primeira sigla seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, tendo primeiramente ganho as siglas de LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros), para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kapor Brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kapor no Estado do Maranhão.

Como pode ser percebido, a nomenclatura para Língua Brasileira de Sinais foi mudando através dos tempos, com as novas significações de vocábulos, ampliação de conceitos e compreensão da língua de sinais, este contexto de transmutação pode ser verificado nas afirmações, sendo que a primeira é de Freman, Carbin e Boese (1999, p. 153) sobre este idioma:

Diferindo do alfabeto manual ou da “*cued speech*”<sup>12</sup>, as línguas de sinais são línguas independentes: possuem sua própria estrutura e gramática, bem como sua própria comunidade de usuários (tanto naturais como aqueles que a prenderam mais tarde). Os sinais são símbolos viso-motores usados regular e sistematicamente. São constituídos por combinações de formatos assumidos pelas mãos e movimentos das mãos e de outras partes do corpo, um em relação ao outro.

Como ocorreu dentro da história a modificação de compreensão sobre a língua e dimensões que a envolvem igualmente aconteceu à alteração de significados de terminologias que envolvem o tema surdez, um exemplo são os termos surdo e deficiente auditivo. O vocábulo deficiente auditivo são termos utilizado há muito tempo, porém dentro deste mesmo tempo histórico de sua existência foi se transferindo e se alocando em uma perspectiva específica e consequentemente sendo tomado de significados distintos.

Dentro da história, o termo deficiente auditivo serviu para identificar a pessoa que possuía qualquer nível de perda auditiva, o termo surdez ou surdo era

<sup>12</sup> **Cued Speech:** gestos fonêmicos que fazem o uso das mãos sendo basicamente um apoio para leitura orofacial, usados atualmente na Oralização por Fonoaudiólogos, não é uma Língua de sinais.

basicamente utilizados como sinônimos existem livros que em seus textos apresentam igual significado para ambos os termos, como pode ser verificado em um trecho em que Northern e Downs (1989, p. 341) exatamente apresentam a definição escolhida para ser utilizada no capítulo 09 de seu livro:

“Um dos primeiros assuntos a serem esclarecidos neste capítulo é o da terminologia e definição. Nossa definição de crianças “deficientes auditivas” inclui todas aquelas crianças com perda auditiva de tal extensão que alguma forma especial de educação é necessária. Obviamente essa ampla definição inclui aquela criança que tradicionalmente definimos como surda.”

O trecho citado é uma tradução que pertence ao americano “*Hearing in children*”<sup>13</sup>, nos Estados Unidos a Conferência de Executivos das Escolas Americanas para Surdos oferecia uma distinção entre os termos, pois definia como surdo aquele com perda de acuidade auditiva igual ou maior de 70 dB NA, no seu melhor ouvido, enquanto a perda entre 35 – 69 dB NA no ouvido melhor a pessoa era considerada “meio surdo”.

Neste mesmo período Amon (1981, p.23) escritor americano definia que:

[...] “surdez” é uma deficiência auditiva tão severa que propiciava dificuldades para processar informação linguística através da audição, com ou sem amplificação. Nesta época, já que o trecho citado menciona aparelhos de amplificação é necessário lembrar que a tecnologia existente naquela época diferencia-se e muito da existente na atualidade.

O reflexo destas definições que acabaram por se instalar e criar raízes no Brasil e mesmo com o passar dos anos e a constituição de diferentes perspectivas que pode ser visto o tema surdez, as palavras acabam-se não só confundidas em relação a significados puramente, mas igualmente em associação a limitações em muitas dimensões, assim é possível inserir a partir desta desorganização de pensamentos acerca dos termos com uma citação de Laborit (2000, p.89) que expressa, “é a sociedade que me torna excepcional”.

Com o passar dos anos pesquisas foram se desenvolvendo, novas áreas de estudo se constituindo, como os estudos surdos, focalizando as inúmeras dimensões que envolvem o tema surdez, desvencilhando do viés, do olhar através da falta, da deficiência.

---

<sup>13</sup> **Hearing in children:** audição em crianças.

Portanto, dentro da perspectiva de diferença, ao considerar que linguagens diferentes proporcionam apropriações diferentes do mundo, ou seja, define como você vai aprender os significados das coisas, como você vai se enxergar no mundo (sua identidade) e proporcionar sentido aos fenômenos naturais e sociais, o resultado seria dizer que não há deficiência, pois não tem um modo melhor ou pior, mas apenas um distinto.

Estas apropriações e reestruturações advindas da ampliação do entendimento no tema podem ser verificadas em Leis, pois em um primeiro momento a Lei para definir alguém como deficiente auditivo, pontuada no artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamentava a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, definia:

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

II - Deficiência Auditiva:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – Surdez Leve;
- b) de 41 a 55 db – Surdez Moderada;
- c) de 56 a 70 db – Surdez Acentuada;
- d) de 71 a 90 db – Surdez Severa;
- e) acima de 91 db – Surdez Profunda;
- f) Anacusia.

Quadros e Karnopp (2004, p. 30) apresenta um foco mais definido sobre a situação de que a língua de sinais de fato é um idioma “[...] As línguas de sinais são consideradas naturais, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhe atribuí caráter específico e a distingue dos demais sistemas de comunicação [...]”.

É importante novamente ressaltar que LIBRAS é uma língua, um idioma, que ainda nos dias de hoje é confundido com linguagem, assim sendo é necessário explicar que a faculdade da linguagem é o fator que efetivamente distingue o homem dos outros animais. É necessário separar, no entanto, a linguagem verbal das demais linguagens: a linguagem corporal; a linguagem dos animais, como exemplo: a dos golfinhos ou das baleias; a linguagem como sistema de notação específica, como a de um computador; a linguagem matemática; a linguagem artística, etc.

Para existir comunicação verbal ou gestual-visual, é necessário um código comum entre as pessoas que formam um determinado núcleo social. A esse código, segundo Sausurre (1995), “[...] é a parte social da linguagem, dá-se o nome de

língua, formada por um conjunto de convenções estabelecido para o exercício da faculdade da linguagem por membros de uma comunidade.”

Podendo-se compreender que:

- Linguagem é a transmissão de alguma informação a outro (os).
- Linguagem verbal é o instrumento do pensamento para a interação.

A linguagem envolve todas as formas em que se passa algum tipo de informações e a língua ou idioma é o recurso utilizado pelas pessoas para estabelecer o diálogo, que pode ser oral ou gestual.

Com relação a este código, existem modalidades conhecidas que o caracteriza:

- ✓ Modalidade Oral Auditiva: todo e qualquer idioma que utilize a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons, como o português, inglês, francês, espanhol, entre outros.
- ✓ Modalidade Gestual Visual: todo e qualquer idioma que utilizar a visão e o espaço para compreender e produzir sinais com significados.

Estas modalidades compreendem a língua natural, seja ela produzida por palavras ou sinais, conforme mostra o Quadro 01:

<b>Quadro 01: Modalidades do Idioma</b>	
<b>Linguagem</b>	<b>Idioma (Língua)</b>
Natural	Modalidade Oral Auditiva Modalidade Gestual Visual

Elaboração própria

- ✓ Modalidade Gráfica Visual: representação escrita, que pode ser de um idioma expressado através de palavras ou símbolos.

Portanto Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é língua, pertence à modalidade gestual e existe a escrita deste idioma, como das línguas que pertence à modalidade oral auditiva partindo deste princípio entende-se que a LIBRAS não é universal, cada país possui sua língua de sinais, conseqüentemente a escrita.

Ao mesmo tempo em que vai se resolvendo questões sobre a língua igualmente vai ocorrendo as construções através de perspectivas sociais e ideológicas entendendo a surdez como diferença e não como deficiência, autores

como Skiliar (1997), Teske (1998), Moura (2000), Quadros e Perlim (2006) defendem esta ideia e a base desta posição que é afirmar que os ouvintes se apropriam do mundo por meio de vários recursos, entre eles o recurso auditivo e, assim, desenvolvem sua linguagem, já os surdos se apropriam do mundo com vários recursos, exceto o auditivo e, assim, também desenvolvem sua linguagem.

É a relação com o mundo por meio de experiências visuais que constituem uma identidade, o reconhecimento e a utilização como meio de comunicação de acordo com Skiliar (1997, p. 68):

[...] é uma vitória da luta dos surdos pelos seus direitos, visibilidade e exercício de cidadania, portanto, ou melhor, um elemento de afirmação da identidade dos surdos, conseqüentemente da constituição de comunidades surdas, logo, igualmente são produtores de uma Cultura, neste caso Cultura Surda, pois compartilham e conhecem os usos e normas de uma mesma língua.

É significativo especificar quando refere-se a língua de sinais que diferente do que ainda muitas pessoas acreditam por falta de aprofundamento, o alfabeto manual, conhecido como alfabeto datilológico, datilologia ou soletramento digital, não é LIBRAS, de acordo com Gesser (2009, p. 28):

[...] este é utilizado apenas para soletrar manualmente as palavras, é apenas um recurso utilizado por falantes da Língua de sinais. Não é uma Língua, é sim um código de representação das letras alfabéticas. Ele possui função na interação entre os usuários da Língua de sinais. Lança-se mão deste recurso para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algum vocábulo que ainda não tenha sinal.

Com relação ao reconhecimento da LIBRAS como um idioma Fernandes e Moreira (2014, p. 56) fazem referência a um encontro de extrema importância:

O V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo NUPPES/UFRGS, em 1999, reuniu pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças da comunidade surda mundial (Brasil, América Latina, América do Norte e Europa) e visibilizou a força da mobilização política da comunidade surda. Previamente ao Congresso, ocorreu um espaço auto-organizado de discussão de temáticas de interesse da comunidade surda com relação às identidades, à cultura e à educação de surdos, que resultou em um documento intitulado "A Educação que nós, surdos, queremos" (FENEIS, 1999), referência para a elaboração de um decreto que iria regulamentar a Lei de Libras no Brasil, posteriormente.

Sobre a legitimação em documentos oficiais, no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é legitimada pela Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002, ou seja, o texto reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação.

Dentro desta lei podem ser percebidas as características do bilinguismo sem citá-lo propriamente, pois no artigo 1º menciona sobre a L1 (língua de sinais) e no parágrafo único do artigo 4º, a L2 na modalidade escrita (língua oficial do país):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

[...]

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

No Brasil outro momento em que corrobora o bilinguismo é no Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo VI - DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA, em que o texto expressa que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

Toda esta instrução de como deve ocorrer a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva é repensada por McLaren (2000, p. 104) que desenvolve a seguinte reflexão:

A escola tem sido alvo para muitos estudos e projetos educativos, políticos e sociais que vem determinando a participação socioeducativa de diferentes grupos econômicos, linguísticos e culturais. Várias são as “narrativas”, reconhecidas como verdades que nutrem o desrespeito as diferenças entre sujeitos e grupos culturais. Nos discursos inflamados, vistos na educação por meio das diferentes épocas e domínios políticos, sempre houve a preocupação com o perfil da escola, seu poder, com o disciplinamento, com a educação de cidadãos e, por último, dentro de uma ótica que para muitos é recente, com a educação dos excluídos oriundos das classes populares e de grupos culturais colonizados<sup>14</sup>, tais como: negros, indígenas, mulheres, ciganos, surdos, etc.

Partindo da reflexão de McLaren (2000) e transportando especificamente para a área da surdez é fato que acaba por gerar um grau de complexidade, pois existe a situação de um idioma diferente daquele utilizado pela maioria que acaba por desenvolver um novo entendimento, provocando uma (re)concepção e a construção de tópicos que envolvem a temática, assim como Fernandes e Moreira (2014, p. 57) apresenta:

Desse modo, o bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais (Libras) e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo, ou surdo-ouvinte bilíngue. Por sua manifestação se dar por signos visuais (e não orais-auditivos, como na grande maioria das línguas naturais), implica uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, forjando uma cultura visual (com produções na arte, na literatura, no humor, na vida social e esportiva...) com impactos que assemelham os surdos a outros grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo).

### 3.2 Educação especial inclusiva no Brasil

A Lei nº 10.436 de 2002, com a legitimação da Língua Brasileira de Sinais e o Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/02, documentos que versam sobre reconhecimento do idioma LIBRAS e as dimensões que o envolvem, juntamente com documentos internacionais compõe parte de um novo direcionamento com relação a perspectiva educacional com referência à educação especial.

No dia 07 e janeiro de 2008 é apresentado o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que apresenta em seu próprio texto a influência de Declarações Internacionais como a Declaração Mundial

---

<sup>14</sup> **Colonizados:** termo utilizado por McLaren no texto “O terror branco e a agência oposicional: em direção ao multiculturalismo crítico” e adaptado para a discussão dos Estudos Surdos.

de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) para a construção da perspectiva inclusiva.

Toda a força documental que constitui a base da educação inclusiva reverbera em outros dois textos, sendo que um voltado especificamente para a reestruturação de paradigmas na educação especial, sendo o primeiro o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que versa sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências e o outro a nota técnica nº 62 de 8 de dezembro de 2011, que apresenta orientações ao sistema de ensino.

O Decreto nº 7.611/11 entre os muitos pontos de extrema importância reformula a definição sobre quem é o público alvo da educação especial em seu Art. 1º, inciso VIII, parágrafo 1º determinando:

“[...] considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Assim sendo o Decreto vem a definir quem era o público da Educação Especial.”

Igualmente redefine a forma do serviço prestado e seus objetivos:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou  
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

[...]

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com relação à Nota Técnica nº 62 de 8 de dezembro de 2011, desenvolvida pelo MEC, SECADI e DPEE, a modalidade da educação, conhecida como educação especial, encerra a perspectiva de integração, o documento expõe:

O Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009.

Apresenta definitivamente uma ruptura com o modelo de educação especial substitutiva ao ensino regular, que encaminha estudantes considerados não aptos a classes e escolas especiais, separando-os dos demais, o encerramento deste formato ratifica que a nova perspectiva educacional é a Inclusiva.

A Nota Técnica 62/11 apresenta o trabalho bilíngue com o surdo no segmento que versa sobre a organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino, apresentando:

Ao caracterizar-se em compêndio dos principais aspectos legais, que regulam a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 considera as disposições constantes do Decreto nº 5.626/2005, que institui a educação bilíngue e define estratégias para sua construção nos sistemas de ensino.

Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando à formação inicial de professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS; o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pela educação especial vem constituindo as condições para a implementação de projetos pedagógicos nas escolas, que atendam a política de inclusão escolar, assegurando a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação.

Assim sendo, verifica-se na Nota Técnica nº 62/11, a necessidade da inserção da língua de sinais brasileira para uma efetiva inclusão, concluindo que seria perceptível a necessidade da educação bilíngue nas salas de atendimento da educação especial voltada para os surdos.

Existem duas estruturas de salas de atendimento da modalidade educação especial no Brasil, apontadas pelo Decreto nº 7.611/11, por áreas das especialidades e a sala de recursos multifuncionais, porém o presente trabalho desenvolverá somente sobre o atendimento por áreas que é proporcionado pela rede pública do Estado de São Paulo.

### **3.3 Atendimento com foco em surdez/deficiência auditiva na rede pública do Estado de São Paulo.**

O processo de instalação e desenvolvimento do atendimento de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos nas escolas públicas do estado de São Paulo iniciou com a Resolução SE de 21 de novembro de 2000, que versava sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, neste documento inicia-se a possibilidade de um encaminhamento em outro modelo de atendimento além da classe especial, conforme mostra o artigo 1<sup>o</sup>, inciso 1<sup>o</sup>:

§ 1<sup>o</sup> - O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

Este novo modelo de atendimento recebe o nome de serviços de apoio pedagógico especializado (SAPes), conforme é definido no artigo 7<sup>o</sup>:

Artigo 7<sup>o</sup> - Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, com anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

O objetivo desta nova reorganização era instituir novas metodologias com a finalidade de modificar e melhorar a qualidade de aprendizado daqueles que poderiam frequentar a sala de aula regular, pois este contemporâneo modelo era em formato suplementar, conforme apresenta o parágrafo único, I:

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

O trabalho de serviços de apoio pedagógico especializado (SAPes) exercido na sala de recursos possuía uma caracterização tão próxima a sala especial/classe especial que a definição de sala de recursos somente ficou mais clara e objetiva

com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 50):

[...] local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüenta a classe.

Com relação à estrutura do funcionamento do serviços de apoio pedagógico especializado (SAPEs) a Resolução SE 21/00 define a carga a horária de vinte e cinco horas semanais, no entanto não é contado o tempo como aula de cinquenta minutos e sim sessenta minutos, os atendimentos poderiam ser individuais ou de pequenos grupos com turmas entre dez e quinze alunos, podendo atender alunos em dois ou mais turnos, indiferente com relação ao período em que era realizado, o atendimento era obrigatoriamente feito de segunda a sexta, pois era definido um turno de no mínimo cinco horas diárias não devendo ultrapassar duas horas diárias e a dez horas semanais para cada aluno.

É interessante verificar que apesar de ser designado um novo modelo ainda persiste as características da sala especial, que funcionava de segunda a sexta, com a mesma carga horária, esta Resolução SE 21/00 prevaleceu durante sete anos.

Importante ressaltar que no período de 2000 até o final de 2005 a designação do público alvo era norteadada pelo Decreto nº 3.298/99, compreendendo àqueles que possuíam perda leve, com relação a habilidade de ouvir deste público é apresentado com base nas classificações contidas no Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal, Logaudiometria e Medidas de Imatância Acústica (2013) o Quadro 02:

**Quadro 02: Habilidade de Ouvir sem Amplificação para Perda Auditiva Leve**

<b>Classificações</b>	<b>Média Tonal</b>	<b>Denominação</b>	<b>Habilidade para Ouvir sem Amplificação</b>
Lloyd e Kaplan (1978)	≤ 25 dBNA	Audição normal	Nenhuma dificuldade significativa.
	26 - 40 dB NA	Perda Auditiva de Grau Leve	Dificuldade para ouvir fala fraca ou distante.
Northern e Downs (1984)	16 - 25 dB NA	Perda auditiva Discreta ou Mínima	As vogais são ouvidas claramente. Pode apresentar discreta dificuldade com as consoantes surdas.
	26 - 40 dB NA	Perda auditiva de Grau Leve	Ouve somente alguns dos sons da fala; os fonemas sonoros mais fortes.
BIAP (1997)	21 - 40 dBNA	Deficiência Auditiva Leve.	Percebe a fala com voz normal, mas tem dificuldade com voz baixa ou distante. A maioria dos ruídos familiares é percebida.

Adaptado do Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal, Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica (2013).

No início do ano de 2006 foi reajustado o mínimo da perda para ser considerada pessoa com deficiência auditiva, no Decreto nº 5.626/05, definiu a “deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais [...]”, este parâmetro ainda é utilizado, significa que foi compreendido na época que uma perda maior em ambos os ouvidos acarreta maior dificuldades em vários setores da vida do indivíduo, como é apresentado no Quadro 03:

**Quadro 03: Habilidade de Ouvir sem Amplificação para Perda Auditiva Moderada**

Classificações	Média Tonal	Denominação	Habilidade para Ouvir sem Amplificação
<b>Lloyd e Kaplan (1978)</b>	41 - 55 dB NA	Perda Auditiva de Grau Moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação.
	56 - 70 dB NA	Perda Auditiva de Grau Moderadamente Severo	A fala deve ser forte; dificuldade para conversação em grupo.
<b>BIAP (1997)</b>	Grau I: 41 - 55 dB NA Grau II: 56 – 70 dB NA	Deficiência Auditiva Moderada	A fala é percebida se a voz é um pouco elevada. O sujeito entende melhor quando olha a pessoa que fala. Percebe alguns ruídos familiares.
<b>Northern e Downs (1984)</b>	41 - 65 dB NA	Perda auditiva de Grau Moderado	Perde a maior parte dos sons da fala em um nível de conversação normal.

Adaptado do Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal, Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica (2013).

No mês de janeiro de 2008 ocorreu a publicação de dois importantes documentos, sendo que o primeiro no dia 07 de janeiro de 2008 o Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Estado de São Paulo e o segundo documentos no dia 31 janeiro do mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu a Resolução SE nº 11, nomeando o atendimento que acontecia na sala de recursos de serviços de apoio pedagógico especializado (SAPEs).

A definição do público alvo neste momento lembra ainda os moldes da sala especial, pois na Resolução SE nº 11/08, Artigo 1º delineia que:

Art. 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais:

I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;

II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;

III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;

V - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.

Percebe-se com relação ao item V que acaba possibilitando inúmeras interpretações, referindo-se a uma sala voltada para surdez/deficiência auditiva, um aluno com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) poderia ser conduzido e frequentar o atendimento, mesmo que hoje sendo compreendido que há necessidade de um trabalho clínico com este aluno, para a percepção da época, a formação unicamente pedagógica do professor especialista supria as necessidades.

Com relação à estrutura do funcionamento este documento definiu a carga horária de vinte e cinco aulas semanais, de cinquenta minutos cada, com turmas constituídas de dez a quinze alunos, podendo atender de dois ou mais turnos, atendendo individualmente ou em grupos, conforme a necessidade apresentada pelos alunos, o atendimento era obrigatoriamente feito de segunda a sexta, indiferente com relação ao período em que era realizado (matutino ou vespertino). Aqui pode ser verificado que ainda permanecia com uma característica da sala especial, que igualmente funcionava de segunda a sexta, com a mesma carga horária.

Juntamente com a Resolução SE nº 11/08 havia em seu textos anexos que envolviam observação do aluno, ficha de acompanhamento diário do aluno, ficha de acompanhamento bimestral e individual do aluno, porém não existia a separação por público alvo, para um momento de análise das especificidades, o documento era o mesmo para pessoas com deficiência (auditiva, visual, intelectual e física), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Outro ponto importante a ser mencionado é que não eram definidas as funções do docente especialista nas escolas de educação inclusiva em relação ao aluno, a escola, a comunidade escolar.

Estas questões por um longo tempo atrapalharam a compreensão de quem trabalhava e de quem possuía alunos que frequentavam tal atendimento, pois havia uma definição de público alvo, no entanto para qual atendimento iriam às crianças/adolescente com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento? A que exatamente correspondia esta caracterização na

época? Com relação a este contexto tal condução ao atendimento não se pautava prioritariamente em laudo médico, como pode ser verificado no art. 3º:

Art. 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde.

A Resolução SE nº 11/08 por muitos anos causou para o atendimento com foco em surdez/deficiência auditiva uma quase caracterização de reforço escolar e com uma mescla de público específico da sala com público com outras dificuldades ou limitações acentuadas, como citado anteriormente crianças/adolescentes com distúrbio no processamento auditivo central<sup>15</sup> e disléxicos.

O estado de São Paulo corroborando com as legislações federais que ocorreram no final de 2008 a partir do ano de 2009 encerra a perspectiva de integração que mantinha o funcionamento da sala especial/classes especiais.

No ano de 2014 ocorreu mais um avanço com a reformulação das características que envolvem o atendimento, em consonância com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 é instituída a Resolução SE 61, de 11 de outubro de 2014, retirando o item V da Resolução SE 11/08 que envolvia alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais, deixando somente como público alvo crianças/adolescente com:

- ✓ I - deficiência;
- ✓ II - transtornos globais do desenvolvimento - TGD;
- ✓ III - altas habilidades ou superdotação.

Junto com esta modificação do público alvo altera o nome do trabalho para atendimento pedagógico especializado (APE). Outra questão modificada é a forma

---

<sup>15</sup> **Distúrbio no Processamento Auditivo Central:** não é considerado uma deficiência e sim um transtorno, trata-se de uma diminuição da sensibilidade auditiva, manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras, decorrente de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central), assim não se enquadrando na discussão sobre Deficiência Auditiva, Surdez ou Habilidades de Ouvir sem Amplificação.

de comprovação de demanda, como pode ser verificada no artigo 6<sup>o</sup>, inciso I e suas subdivisões:

- I - comprovação da existência de demanda, mediante apresentação de:
  - a) avaliação pedagógica e psicológica, em caso de deficiência intelectual;
  - b) laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial;
  - c) avaliação pedagógica, complementada por avaliação psicológica, quando necessário, em casos de altas habilidades ou superdotação;

Outra mudança apresentada pela Resolução SE 61/14 é com relação a estrutura do funcionamento que a partir deste documento a carga horária define que a cada dez aulas, de cinquenta minutos cada, constitui-se uma turma, o atendimento poderia ocorrer de forma individual ou com grupos de até 5 alunos da própria escola ou de diferentes escolas ou até mesmo de outra rede pública de ensino de ensino, quando na cidade não houvesse atendimento especializado, outra questão é a quantidade de aulas por pessoa ou grupo que com este documento ficou estabelecido o mínimo de duas aulas e no máximo três aulas por dia e este atendimento podendo ocorrer no máximo três vezes por semana. Importante ressaltar é que nesta redação é descaracterizada a obrigatoriedade das aulas acontecerem todos os dias de segunda a sexta-feira, sendo assim, as aulas poderia ocupar no mínimo dois dias da semana, caso fosse necessário.

Junto com a Resolução SE 61/14, passou a compor o cenário da educação especial na rede pública do Estado de São Paulo a Instrução de 14 de janeiro de 2015 que em seu texto havia um conjunto de informações para cada área que envolvia o público alvo da educação especial.

Com relação à área foco do presente trabalho a Instrução 14/15 estabelecia procedimentos a serem observados na escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados na rede estadual de ensino, de que trata a Resolução SE 61/2014, e dentro de seu texto da Instrução apresentava informações sobre os parâmetros biológicos para ser considerado deficiente auditivo/surdo conforme os Decretos Federais 3.298/1999 e 5.296/2004:

[...] segundo a alínea "b", do parágrafo 1<sup>o</sup>, do artigo 5<sup>o</sup>, do Decreto Federal 5.296, de 02 de dezembro, de 2004, são consideradas pessoas com surdez/deficiência auditiva as que apresentam perda auditiva bilateral, igual ou acima de quarenta e um decibéis (41 dB) grau moderado ou mais.

Outros aspectos que apresentava eram sobre adaptações de acesso ao currículo, atribuições específicas dos professores, com relação a atividades de questionamentos e reflexão pedagógica o documento envolve a avaliação funcional do aluno, dados individuais do aluno e plano de atendimento individual.

Importante ressaltar sobre a Instrução 14/2015 é o apresentar de atribuições específicas com foco no desenvolvimento de conteúdo que envolve o aluno surdo:

8.1.3 - atender aos alunos nos aspectos da linguagem, estimulando a comunicação e dissipando as dificuldades impeditivas de aprendizagem pelos quais os alunos são encaminhados.

Para tanto, deverá trabalhar:

8.1.3.1- o Ensino da Língua Brasileira de Sinais – como primeira língua (L1);

8.1.3.2- o Ensino da Língua Portuguesa, modalidade escrita, como segunda língua (L2);

8.1.4- produzir e adequar materiais didáticos e pedagógicos, de acordo com as necessidades do aluno, utilizando o apoio visual e em Libras, entre outros;

Verificando através deste texto há referências específicas e claras com relação ao ensino de LIBRAS e língua portuguesa, assim sendo, desaparecendo às confusões e lacunas apresentadas nos anexos que contidos na Resolução SE nº 11, que levava a compreensão que o trabalho envolvia a estimulação e criação de estruturas que viabilizem a organização do pensamento, que dizem respeito ao foco específico do trabalho do atendimento voltado a deficiência intelectual.

Uma vez especificado o foco do trabalho do docente, se faz necessário lembrar que nem todo aluno que se enquadre no público alvo para este atendimento produz sua comunicação em Língua de Sinais, pois é uma questão de escolha dos pais ou responsáveis, assim sendo, os pais tem direitos e deveres com relação aos seus filhos e na situação onde nasce uma criança surda com pais ouvintes, são os pais ou responsáveis legais que possuem o direito de escolha para qual caminho comunicativo vão optar e igualmente possuem a escolha de mudar, a escola ou sociedade não tem o poder de interferir nesta decisão seja qual for.

São dois caminhos comunicativos a utilização dos sinais ou a oralização, com relação ao uso dos sinais conforme define Miotello (2010, p. 171):

Segundo o Decreto nº 5.626/2005, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (BRASIL, 2005, Cap. I, Art. 2º). Nessa definição, ora citada, subjaz uma concepção socioantropológica de surdez,

fundamentada na compreensão de que o surdo faz parte de uma comunidade linguística, onde ele interage e se relaciona com o outro *na/pela* LS. Implica considerar que esta língua possibilita à pessoa surda penetrar no orbe da cultura pela produção de discursos materializados nas relações dos horizontes sociais de “grupos específicos, que estabelecem sistemas específicos de ordem ao mundo [...] e a cada um deles os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviços dos interesses” desses diferentes grupos.

A respeito do que ocorre muitas vezes para a escolha do caminho ser a oralização Kyle (1998, p.22) define:

O nascimento de uma criança surda provavelmente seja um stress para a família, mas não necessariamente a dor e senso de perda que é muitas vezes a ele pelos profissionais ouvintes. Os pais buscam informações e tranquilização. Isto talvez os leve a modelos médicos e à intervenção médica bem como a negação da surdez.

No entanto mesmo sendo clara a opção que os pais possuem e que é direito deles a escritora surda Emanuelle Laborit (2000 p. 42) descreve sobre a experiência do *ser surdo* em uma família/sociedade ouvinte, traz a imagem vivida das situações advindas de filhos surdos de pais ouvintes:

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Estado igualmente a escola e a sociedade não tem poder de interferir na escola da família de qual o caminho comunicacional que esta criança deverá seguir, assim sendo, em uma sala de apoio pedagógico especializado com foco na área de surdez/deficiência auditiva tanto pode ter discentes sinalizadores como oralizados.

Em 2017, uma nova Resolução é desenvolvida e apresentada, a Resolução SE 68 de 12 de dezembro de 2017, que versa sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da educação especial, na rede estadual de ensino.

Na Resolução SE 68/17, novamente é alterada a nomenclatura de atendimento pedagógico especializado (APE) para o atual atendimento educacional especializado (AEE) equiparando a nomenclatura utilizada em diversas prefeituras

para tal atendimento, porém mantendo a divisão por áreas, salvo as questões que envolvem a prevalência.

Dentro deste novo documento é ressaltada a necessidade de cada área trabalhar com sua deficiência, transtorno ou altas habilidades específicas, sem misturá-las:

Artigo 9º - As turmas para Atendimento Educacional Especializado - AEE, em Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão ser constituídas por alunos de uma única área de deficiência, ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidades ou Superdotação.

São retomadas de as questões sobre a quantidade de aulas por turma sem modificação, acrescentando a uma nova situação, a *observação* em sala de aula regular em seu Artigo 15:

Artigo 15 - O Professor Especializado, no exercício das atividades a que se referem o parágrafo 1º do artigo 14 desta resolução, quanto ao Atendimento Educacional Especializado -AEE, atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Com relação à Instrução, isto é, a orientação de trabalho do professor especialista para atuar no AEE com foco em surdez/deficiência auditiva continuou prevalecendo a Instrução de 14 de janeiro de 2015, que pertence a Resolução SE 61 nenhum outro documento até o presente ano de 2020 foi desenvolvida para a substituição.

### **3.3.1 Exigências para atuar no AEE com foco em surdez/deficiência auditiva**

As exigências para exercer a função de professor especialista mudaram através dos anos, cada vez mais se compreendeu a necessidade de um conhecimento aprofundado para trabalhar com as especificidades do público alvo da educação especial.

Na Resolução SE 21/00 apresentava em seu artigo 11 as seguintes habilitações:



No ano de 2014 a Resolução SE 11/14, que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, pontua em seu artigo 8º formações a necessidade ter formação na área da necessidade educacional especial.

Com relação à atual Resolução SE 68/17 a formação citada em seu artigo 19º envolve:

Artigo 19 - Para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade:

I - licenciatura Plena em Educação Especial, conforme disposto no Parecer CEE 65/2015;

II - licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade;

III - outras licenciaturas - Plena, com pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado ou Doutorado, na área da necessidade especial;

IV - Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012;

V - qualquer Licenciatura Plena, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012.

É histórica a escassez de profissionais para atuar na área da educação especial, assim sendo nesta última resolução após esgotar as formações entendidas como principais se abre possibilidades para aqueles com uma formação que proporcionavam um aprofundamento não específico:

Parágrafo único - Somente após esgotadas todas as possibilidades de atribuição de classes e aulas da Educação Especial aos detentores das formações acadêmicas, a que se referem os incisos deste artigo, as classes e as aulas remanescentes poderão, com base em qualificações docentes, ser atribuídas na seguinte ordem de prioridade a:

1. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia ou de Curso Normal Superior, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE94/2009;

2. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade educacional especial, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE94/2009;

3. portadores de diploma de Curso Normal Superior ou de certificado do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (Deliberação CEE 12/2001), qualquer que seja a denominação do Programa, com Habilitação Específica na área da necessidade, ou com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade, autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;

4. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;
5. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização na área da necessidade, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;
6. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento, de Extensão ou de Treinamento/Atualização na área da necessidade, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
7. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso na área da necessidade, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;
8. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;
9. portadores de diploma de curso superior de Tradutor e Intérprete de Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;
10. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de proficiência em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva, apresentando documentos comprobatórios;
11. portadores de diploma de curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ou do Curso Normal de Nível Médio, com certificado de curso de Especialização em Nível Médio ou de curso de Atualização autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação), na área da necessidade, ou de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;
12. alunos do último ano de curso de Licenciatura em Educação Especial;
13. alunos do último ano de curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade.

### **3.4 Inserção da LIBRAS na sala de atendimento educacional especializado**

Como visto anteriormente a língua brasileira de sinais somente foi inserida em documentos oficiais como parte do cargo do professor especialista que trabalha em sala de AEE com foco em surdez/deficiência auditiva na rede pública do Estado de São Paulo no ano de 2015, porém, para entender o motivo de somente neste ano ter sido inserida é necessário retornar e citar um conjunto de acontecimentos que findaram na indispensabilidade de fixar como um dos trabalhos a serem desenvolvidos pelo docente junto ao discente que utiliza a língua brasileira de sinais como único meio de comunicação.

Retomando as informações sobre o período entre 1980 a 1989, época onde se inicia as discussões sobre o bilinguismo no mundo e começa a se solidificar o conhecimento sobre a língua de sinais e o reconhecimento do quanto vem a ser positiva sua utilização dentro do processo de educação de surdos é fato que este processo de compreensão demorou, no entanto foi vital para contribuir na construção de ideias que culminaram no ano de 1994 com um grande evento que

envolveu a educação especial que é a Declaração de Salamanca e no seu texto apresenta a seguinte colocação no item II – Diretrizes de Acção a Nível Nacional, com relação à Política e Organização, define que:

21. As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país.

Esta citação produziu grandes efeitos e um documento nacional com relação a necessidade do contexto bilíngue, tal questão pode ser verificada no fato de que na Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 é apresentado a importância da LIBRAS como meio de comunicação em seu CAPÍTULO VII - DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO:

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

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

Este processo para garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à informação em sua língua de sinais era algo que para a época ainda era uma situação complexa, com relação a ambientes escolares era bem mais complicado mesmo para as salas então definidas como classes com recursos especiais, pois como poderia existir um ambiente bilíngue em escolas da rede pública se não havia sido ainda sancionada o reconhecimento da LIBRAS como segunda língua oficial no Brasil somado à constituição de profissionais habilitados para este contexto. É fato que alguns professores podem ter buscado tais conhecimentos, porém em documentos oficiais ainda faltava um aporte, pois ainda era um contexto muito vago.

No ano de 2002, com a Lei nº 10.436/02 apresenta no seu artigo 4º:

Artigo 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira

de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Aqui se inicia o subsídio para compor de maneira mais coerente o contexto iniciado no ano de 1994, pois é fato que um grande número dos formados em educação especial, que é uma Licenciatura, tem como foco o trabalho em salas de recursos em instituições de ensino formais, assim sendo, esta lei implicou no ensino de língua brasileira de sinais oferecendo conhecimento àqueles que no futuro iriam trabalhar nos atendimentos com discentes surdos que se comunicavam unicamente através da LIBRAS.

Em 2005, com o Decreto nº 5.626 novamente é ressaltado o tema em seu capítulo II que versa sobre inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, em seu capítulo III aborda a formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, agora identificando não somente a formação exigida, mas também os níveis dentro da educação básica que tais profissionais deverão atuar:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

[...]

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

A educação bilíngüe no formato em que há o ensino de LIBRAS como uma disciplina inserida na grade da sala de aula regular é uma situação que ocorre em alguns locais pontuais, no entanto estes locais não pertencem a rede estadual do Estado de São Paulo, assim sendo é necessário ser verificado o direito que a pessoa surda possui de ter o ensino de sua primeira língua em todas as fases do ensino básico.

O Decreto Federal nº 5.626 apresenta em seu Capítulo V, sobre a formação do tradutor intérprete de LIBRAS – língua portuguesa orienta:

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Para complementar o direcionamento ao bilinguismo este mesmo decreto, em seu capítulo VI, parágrafo 1º e 2º em que apresenta garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, define que:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

[...]

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

No ano de 2014 a Lei 13.005 de 25 de junho aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), este documento corrobora com todos os outros citados e acrescenta na Meta nº 04:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

É realidade que em toda escola da rede pública há esta educação bilíngüe para com discentes que utilizam LIBRAS como primeira língua (L1) e língua portuguesa como segunda língua (L2).

Em âmbito nacional foi claro o direcionamento que deveria ser seguido, assim sendo, os estados iniciaram imediatamente seus processos de adequação a essas questões que envolvem o tema.

No mesmo ano de 2014 ocorreu uma reelaboração de resolução das salas que passaram a ser definidas como apoio pedagógico especializado no Estado de São Paulo, com a Resolução SE nº 61 de 11 de novembro, que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, apresentou um grande avanço, pois, em consonância com todos os direcionamentos a uma

educação bilíngue, propôs instruções voltadas para cada um que compõe o público alvo da educação especial, situação que antes não existia. Deste modo a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015, que dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da rede estadual de ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014, refere-se na questão atribuições específicas dos professores, identificando que são do professor especializado as seguintes obrigações:

Dentre outras atribuições específicas, o professor especializado na área de surdez/deficiência auditiva, da Sala de Recursos ou do Atendimento Itinerante, deverá:

[...]

8.1.3- atender aos alunos nos aspectos da linguagem, estimulando a comunicação e dissipando as dificuldades impeditivas de aprendizagem pelos quais os alunos são encaminhados. Para tanto, deverá trabalhar:

8.1.3.1- o Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua (L1);

8.1.3.2- o Ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2);

Portanto, identificou-se que a inserção da LIBRAS na sala, hoje conhecida como atendimento educacional especializado (AEE) ocorreu através da sustentação de um conjunto de leis que evidenciam desenvolvimento da percepção de quanto é benéfico o bilinguismo, dentro do processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas e uma vez que esta possui um idioma reconhecido se fez necessário em consonância com todas as leis promover um local para uma alfabetização da L1 que possui.

### **3.5 O Bilinguismo no AEE e a construção do currículo bilíngue**

Uma vez compreendida toda a evolução de leis e conceitos sobre a necessidade da primeira e segunda língua, isto é, LIBRAS e língua portuguesa na modalidade escrita, do fato de que a língua de sinais possui uma estrutura diferente da língua portuguesa, da compreensão que é o meio próspero dentro do processo de ensino e aprendizagem na escola inclusiva, somente a questão do bilinguismo estar contido no AEE não garante o currículo bilíngue, por uma série de questões que serão citadas na sequência e é relevante ressaltar que as situações envolvem especificamente o contexto em que há pais ouvintes com filhos surdos.

Iniciando com uma questão que pode ser definida como uma situação que existe antes do AEE consequentemente da escola que é a questão familiar, que igualmente é o grande propulsor, aquele que faz se constituir a necessidade inevitável de um currículo bilíngue.

No momento do direcionamento de qual forma de comunicação será utilizada quando pais ou responsáveis não tende para uma escolha definitiva, isto é, ficam hora na oralização hora na utilização de sinais, significa que a criança acaba vivendo em dois mundos (ouvintes e surdos) possuindo mais ou menos constituída a língua de sinais e mais ou menos a língua portuguesa oral e com relação a escrita, esta acaba por ser pouco desenvolvida para a idade e série que normalmente a criança está inserida.

A falta de posicionamento baseada ou pelo predomínio ouvintista<sup>16</sup> ou então pelo simples fato de falta de aprofundamento nas questões que envolvem a surdez como a cultura e a identidade surda acabam por constituir um sujeito sem um meio concreto de comunicação.

Esta questão de falta de consolidação da LIBRAS é refletido diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois seria o local onde ocorreria a continuidade do desenvolvido dos sinais, contextualizando para que o discente entenda a mobilidade do idioma e as possibilidades de significações, porém partindo do que ele conhece para existir uma sequência didática consistente ampliando a compreensão do discente de sua própria língua para ter compreensão do que lhe é apresentado em sala de aula regular.

Honora (2017, p.95) acrescenta que além da falta de consolidação do primeiro idioma na família ocorre que “[...] é muito comum que o primeiro contato do aluno com Surdez com a Língua de Sinais aconteça pela primeira vez na sua inserção na escola.”

Isto significa que a consolidação da LIBRAS, quando há algum conhecimento ou então o primeiro contato com a língua de sinais será no AEE, no entanto o trabalho ocorrerá de uma forma mais lenta, pois o atendimento pode ocorrer no máximo três vezes por semana, sendo que em cada encontro terá duas aulas somente e dependendo da faixa etária da criança precisa ser reduzido a dois encontros. Diante deste cenário de apoio é fato que o discente não terá

---

<sup>16</sup> **Ouvintista:** é a ideia do ouvinte ser superior ao surdo.

desenvolvimento tão rápido de seu primeiro idioma, conseqüentemente a grandes chances de não compreensão de conteúdos em sala de aula regular, pois nela possui o apoio do interlocutor pedagógico que traduz o conteúdo falado em LIBRAS.

Infelizmente o cenário citado ocorre com a grande maioria das famílias onde há pais ouvintes e crianças surdas e pertinente a esta questão Fernandes e Moreira (2014, p. 58) ressalta que:

[...] a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1) e como língua de instrução, além do aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros. No entanto, o fato real é que as famílias dos surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes. Na infância, não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna, até os três anos.

Retomando sobre a consolidação da LIBRAS agora envolvendo outra questão que é escola, mais especificamente a metodologia utilizada na sala de aula regular que o discente frequenta, se faz necessário a concepção do atual Currículo Paulista (2000, p. 502) faz menção a Lei nº 13.146 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que em seu “Art. 147-A., parágrafo 2º que menciona a respeito da adaptação em relação a Deficiência Auditiva, e define que é necessário a adaptação de acesso, interprete que transportado para a área da educação da rede estadual do Estado de São Paulo é definido como professor interlocutor.

Assim sendo, a pesquisa de uma diversidade de recursos, especificamente visuais é de extrema necessidade, uma vez que o tradicional giz, apostila e lousa e mediação do interlocutor pedagógico começam a ser entendidos como insuficientes, lembrando que o docente da sala tem que ser o pesquisador, podendo fazer parcerias com o mediador linguístico, mas com o entendimento que o professor é o regente da sala.

A pedagogia visual abrange o uso de tecnologias visuais que tem o propósito de auxiliar no processo de aprendizagem. Lacerda (2007, p. 262) usam o termo pedagogia visual e o relacionam:

[...] uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem, relacionando com abordagens diferenciadas, abordagens

estas que podem ser utilizadas em sala de aula regular e que proporcionam um processo de ensino que beneficia e atinge não somente aos discentes surdos, mas todos que estão inseridos na sala de aula.

Campello (2007, p.105) define:

[...] “pedagogia visual” amplia os componentes que envolvem o conceito, segunda a autora, fala-se de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais. Esta forma de educar deve ter como centro a língua sinalizada (manifestação maior da comunidade surda) é importante fazer do signo linguístico visual o seu grande aliado no processo de ensino-aprendizagem.

Avançando com outra dimensão que envolve ainda a competência linguística e agora versa sobre a questão dos interlocutores pedagógicos que promovem a mediação linguística e profissionais que atuam na escola e quando a referência é a todos compreende desde as pessoas que trabalham na limpeza até a gestão, estes deveriam conhecer a Língua Brasileira de Sinais.

Com relação aos mediadores linguísticos é fato que há inúmeros profissionais que são conscientes da importância da sua função e entendem e compartilham da colocação apresentada por Lacerda (2015, p. 25):

[...] a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas da significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação.

No entanto, não são raro os casos em que há um discente com seu primeiro idioma (LIBRAS) desenvolvido adequadamente para sua idade e série que está inserido e na sala de aula se depara com um interlocutor pedagógico que possui conhecimento sobre a língua inferior ao aceitável para exercer o trabalho. Outra situação comum em sala de aula é quando a uma incompatibilidade em relação ao nível da tradução e a série/ano em que é apresentada, com relação a esta situação Lacerda (2015, p. 36) define que:

[...] O profissional precisa ter conhecimentos específicos para que sua interpretação seja compatível com o grau de exigência e possibilidades dos alunos que está atendendo. Atuar na educação infantil, no ensino fundamental médio/superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastantes distintos.

Apesar das situações apresentadas sobre o interlocutor, muitas vezes ele e o discente são as duas únicas pessoas com conhecimento sobre a LIBRAS em toda a escola.

Assim como explica McLaren (1997, p. 09), no geral, a escola concebe essas vozes como conflito e resolve tal problema através do mito da naturalidade das deficiências culturais e raciais. Assim, não é que a escola reflete a ideologia dominante, mas a constitui.

Uma possibilidade para solucionar a questão linguística para aqueles que nela trabalham as escolas devem se reestruturar, as capacitações deveriam ser oferecidas regularmente pela rede estadual, que é o único meio por onde muitas vezes os professores entre outros profissionais que compõem a escola recebem qualificação.

No tocante as questões materiais, quando não há recursos financeiros não há muito que se possa fazer, não há como adquirir materiais que auxiliem o aluno a compreender temas específicos em algumas disciplinas através da prática. Outra situação, que infelizmente não é rara é quando há dinheiro e não há interesse em promover a acessibilidade, ambas as situações são complicadas que acabam por exigir do professor uma ação criativa do docente que pode ter ou não subsídios para executar.

Com relação às questões humanas, e estas envolve-se tanto o docente, quanto o interlocutor e o próprio aluno, com relação ao docente em muitos casos quando há interesse ocorrer a produção de aulas cativantes com a utilização de recursos visuais e práticas que irão auxiliar não só o surdo, mas toda a sala para um melhor entendimento do tema.

Com referência ao próprio surdo, quando em uma idade em que o cognitivo já permite que exista a consciência de que é necessário conhecer o idioma que permite sua comunicação, o surdo deve se empenhar em aprender, é necessário entender que ampliar o vocabulário dele próprio não depende somente dos outros. Em uma situação dentro da sala de aula regular é inadequado imaginar que o interlocutor pedagógico vai ensinar LIBRAS durante o período de aula, pois não é competência dele, da mesma forma é inadequado imaginar que dentro da sala de AEE será durante a(s) aula(s) da semana será apresentado todos os sinais do dicionário contextualizar e na aula seguinte reexplicar tudo novamente e nunca

avançar. O surdo precisa participar de sua comunidade para ocorrer a expansão da compreensão que só vai acontecer através desta troca com seus pares.

Quando o surdo está com uma idade em que não possui esta autonomia os pais surdos ou ouvintes tem que se responsabilizar a expor a criança a sua própria língua, frequentando locais onde a LIBRAS se faça presente como meio de comunicação.

Sobre os interlocutores pedagógicos, estes precisam ampliar seus conhecimentos acerca do idioma que trabalham e atentar para que a interpretação seja compatível com o grau de exigência e possibilidades dos alunos que está atendendo, pois sobre a primeira questão é inconcebível alguém fazer uma tradução e não conhecer direito o idioma de trabalho a LIBRAS. A segunda questão trabalhar com um discente do ensino médio com um trabalho de tradução com padrão para terceira série do Ensino Fundamental I, o interlocutor precisar estar atento a estas situações.

A construção teórica do currículo bilíngue o AEE consegue constituir, porém a prática que envolve as questões materiais e humanas foge do alcance de tal atendimento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação envolveu uma análise do contexto que abarca a influência LIBRAS no AEE e o reflexo que possui na construção do currículo bilíngue da escola, sendo que ao final desta pesquisa foi percebido que o Atendimento Educacional Especializado que possui a estrutura em formato bilíngue pode auxiliar na construção teórica do currículo bilíngue na escola inclusiva, no entanto, não possui subsídios para executá-lo, pois a efetivação do cenário bilíngue depende de questões materiais e humanas intrínsecas na escola inclusiva.

Para chegar a esta conclusão o presente trabalho pesquisou em seu primeiro capítulo a evolução histórica da educação especial e seus desdobramentos, que envolve as diferentes interpretações sobre a deficiência, iniciando com a percepção que existia na Antiguidade (4000 a.C. – 476 d. C.), passando para a Idade Média (476 d. C. – 1453 d. C.) mostrando a influência do sistema feudal em casamentos consanguíneos que acabaram por gerar um número maior de nascimentos de crianças com deficiências e igualmente o período apresenta o domínio da igreja e a disseminação de interpretações errôneas sobre a própria deficiência.

Com relação ao período histórico definido como Modernidade (1453 d. C. – 1789 d. C) o texto apresentou como a educação de surdos foi marcada pela constituição e disputa entre o método francês (composto pela utilização de sinais) e o método alemão (com base na oralização) e pontuou que igualmente foi um período caracterizado pela ideia de normalização. Mostrou que na Idade Contemporânea (1789 d. C. – até os dias de hoje) com relação ao Brasil a privação de cidadania que acometia os deficientes, apontou a criação de instituições na Europa e no Brasil com o foco do trabalho voltado para deficientes.

Na sequência deste primeiro capítulo expôs as ressignificações de conceitos e perspectivas sobre a deficiência, modificações influenciadas por congressos e eventos mundiais, a estruturação de documentos que tinham como intuito: promover uma igualdade de direitos, paridade de acesso à educação àqueles com deficiência e ações específicas para promover a inclusão.

Com relação ao Brasil retratou que principalmente no século XX ocorreu uma série de ações de reconhecimento retratados em portarias, constituição, leis que culminaram na instituição da educação especial como modalidade na educação básica.

Após a identificação de novas percepções sobre a deficiência, tal contexto refletiu na educação de surdos e no repensar de abordagens para o processo de ensino ocorrer, assim passando da utilização de sinais para o uso das palavras. No encerrando o primeiro capítulo ficou retratado a breve existência da comunicação total, e o início da abordagem bilíngue, tal passagem pelas abordagens ocorrendo em um tempo muito próximo na Europa e no Brasil.

No segundo capítulo o foco envolveu o Brasil, Estado de São Paulo e Políticas Públicas, de fato este último foi desenvolvido em nível nacional que reflete e interfere no Estado. Sobre a LIBRAS caracterizou de forma sintética, pois o objetivo do presente trabalho não era tratar da linguística do idioma e sim que é a primeira língua da pessoa surda.

Em relação à educação especial foi citado o início da ruptura com o modelo que concebia somente a classe especial e o reflexo na estruturação e reorganização posteriormente ocorrida do atendimento educacional especializado com foco em surdez/deficiência auditiva no Estado de São Paulo que envolveu a estruturação bilíngue desta modalidade, significando o ensino de LIBRAS como primeira língua e língua portuguesa em sua modalidade escrita como segundo idioma.

## REFERÊNCIAS

AMON, C.; ROESER, R.; DOWNS, M. **Auditory Disorders in school children**. New York: Thieme-Stratton, 1981.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.

**A República**. *E-book*. Disponível em: [http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao\\_A\\_Republica.pdf](http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

**A Política**. *E-book*. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_aristoteles\\_a\\_politica.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_aristoteles_a_politica.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

BAUMEL, R. C. R. de C. **Escola Inclusiva questionamentos e direções**. Revista Integrar/Incluir: desafios para a escola atual. São Paulo. FEUSP, p. 33 – 44, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001005523>. Acesso em 21 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei n 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/cciv/il\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/cciv/il_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 20 nov. 2019.

**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO, Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Federal n 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE de 21 de novembro de 2000**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e

dá providências correlatas. Disponível em:

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1130-1133\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

**BRASIL. Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.

**BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Decreto Federal 5.296, de 02 de dezembro, de 2004.** Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03//\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03//_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Ministério da Educação. Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Portaria nº 948/2007.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

**SÃO PAULO. Resolução SE 11 de 31 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em:

[http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11\\_08.htm](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Nota Técnica nº 62, 2011.** MEC/SECADI/DPEE. Dispõe sobre orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Disponível em:

[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).text=Art.,su.20inclusC3A3o20socialcidadania. Acesso em: 20 nov. 2019.

**BRASIL. Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Dispõe sobre Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação Especial. Resolução SE 61, de 11 de outubro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/LegislacaoEstadual/Resolucoes/Resolucao\\_SE\\_61\\_11112014.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Resolucoes/Resolucao_SE_61_11112014.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

BREITENBACH, F. V. **Políticas públicas na educação especial**. 1 ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2017. E-book.

CAMPELLO, A. R. de S. **Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, p. 100 – 131, 2007. E-book. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>. Acesso em 21 nov. 2019.

\_\_\_\_\_; QUADROS, R. M. **LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2010.

CASTANHO, S. **Questões teórico-metodológicas de História Cultural e Educação**. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/143\\_serjio\\_e.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/143_serjio_e.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

CARVALHO, P. **Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Educação da Criança Surda: O Bilinguismo e o Desafio da Descontinuidade entre a Língua de Sinais e a Escrita Alfabética**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Julho-Dezembro, v.8, n.2, p.127-156, 2002. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=383>. Acesso em: nov. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FARREL, M. **Deficiências Sensoriais e Incapacidades Físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, E. **Desenvolvimento do comportamento linguístico da criança. Saúde, Sexo e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR), n. 2, ano 2, p. 6-16, 1993.

\_\_\_\_\_. **Surdez e Bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n<sup>o</sup>. 2, Paraná: UFPR. p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **SEU FILHO NÃO ESCUTA? Um guia para todos que lidam com crianças surdas**. Tradução: Cant' your child hear? Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1999.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, M. do C.; CABRAL, E.; COELHO, O. **Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida**. Educação Sociedade e Culturas, v. 22, 153-181, 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=258>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GUERRA, A. **Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI**. Ciência e Cultura Campinas, v. 58, n. 1, 2006. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000100002](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002). Acesso em: 21 nov. 2019.

GUGEL, M. A. G. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: [www.ampid.org.br/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php). 2011. Acesso em: 20 nov. 2019.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HONORA, M. **Inclusão educacional de Alunos com Surdez: Concepção e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

JANNUZZI, G. S. M. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KYLE, J. G. **Beginning bilingualism**. Paper presented at the Ibero-Latin AMERICAN congress on Bilingual Education. Lisbon, July, 1998. *In*: SKILIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 15 – 26, 2013

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/5excsx>. 2000. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. **O que Dizem/Sentem Alunos Participantes de uma Experiência de Inclusão Escolar com Aluno Surdo**. Revista Brasileira de Educação Especial, 13(2), 257-280, 2007. ISSN 1980-5470. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 nov. 2019.

LEITE, J.G; CARDOSO, C.J. **Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, 30 ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA - ESBP, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC PR, 2009 Champagnat, p.3434-3446.

LUCHESE, A. **Políticas e a educação de surdos no Brasil**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

- MAI, L. D.; ANGERAMI, E. L. S. **A inserção do termo eugenia na revista brasileira de enfermagem – REBEN, 1932 a 2002.** Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, v. 5, n. 1, p. 85-91, set. 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MIOTELLO, V. **Os discursos hegemônicos são turbulentos.** Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) Quimera e peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. **Audição em crianças.** São Paulo: Manole, 1989.
- OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos Históricos Biológicos e Legais da Surdez.** Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2012.
- OLIVEIRA, L. A. **A escrita do surdo: relação texto e concepção.** 24 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001. Tema: **Intelectuais, conhecimento e espaço público.** Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2001. Disponível em: [http://www.vigotski.net/anped/2001-GT15\\_tx05.pdf](http://www.vigotski.net/anped/2001-GT15_tx05.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2008.
- QUADROS, R. M; PERLIN, G. **Ouvinte: o outro ser surdo.** In: **Estudos Surdos I.** Petrópolis (RJ): Arara Azul, p. 166-185, 2006. *E-book.* Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais Brasileira: Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUIRÓS, J. B; GUELER, F.S. **La Comunicación Humana y su Patología.** Buenos Aires: Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas, 1966.
- REILY, L. O. **O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos.** In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n<sup>o</sup> 35, p. 308-326. Maio/Agosto 2007.
- RODRIGUES, D. (org.). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Portugal: Porto, 2001.
- SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Laura Teixeira Motta: São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANTOS, A. P. S.; Goes, R. S. de. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** UNIASSELVI, 2016.
- SANTOS, J. S. **A Terapia da Fala na Educação Bilíngue de Alunos Surdos.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2011. Disponível em: [http://projeto-redes.org/wp/wp-content/uploads/A\\_Terapia\\_da\\_Fala1.pdf](http://projeto-redes.org/wp/wp-content/uploads/A_Terapia_da_Fala1.pdf). Acesso em: 2 set. 2019.
- SAUSURRE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, M. O. E. da. **Crianças e Jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino.** Integrar/Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 53 – 66, 1998.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, V. et al. **Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão de 1880.** In: Quadros R. M. (Org.) **Estudo Surdos I**, v. B. Rio de Janeiro: Arara Azul, p. 14 – 37, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SILVEIRA, T. dos S.; NASCIMENTO, L. M. do. **Educação Inclusiva.** Indaial: Uniasselvi, 2013.

Sistema de Conselhos Federal e Regional de Fonoaudiologia. **Manual de Procedimentos em Audiometria Tonar Limiar, Logaudiometria e Medidas de Imatância Acústica.** Fevereiro, 2013.

SKILIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. M.; GOÉS, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In: SKILIAR, Carlos (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, p.163 – 188, 1999.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

TESKE, O. **A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas.** In: SKILIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, p. 139 – 156, 1998.

VIEIRA, F. D.; PEREIRA, M. do C. **“Se ouvera quem me ensinara ...” A educação de pessoas com deficiência mental.** 2 ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 2003.

WERNER, H. **A Surdo-Mudez.** In: ACTAS CIBA, Ano XVI, n 1, jan. de 1949.