



Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva

Eliziane Manosso Streiechen^{1*}, Cibele Krause-Lemke¹, Jáima Pinheiro de Oliveira² e Gilmar de Carvalho Cruz¹

¹Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR-153, Km 7, Cx. Postal 21, 84500-000, Irati, Paraná, Brasil. ²Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, São Paulo, São Paulo. *Autor para correspondência. E-mail: lizi_st@yahoo.com.br

RESUMO. O objetivo deste ensaio é discutir a inclusão de surdos em salas de aula de escolas comuns, à luz do ordenamento legal em vigor, que se encontra assentado em uma perspectiva educacional inclusiva. O estudo possui uma abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico pertinente ao tema, com respaldo nos principais documentos da área da surdez a partir de 2002, percorrendo a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei 10.436 até 2014, por ocasião do 'Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa'. Dessa forma, propõe-se a apresentar a perspectiva de inclusão do Ministério da Educação (MEC) e da comunidade surda, as quais são opostas. As metodologias do bilinguismo e da pedagogia surda são apresentadas como propostas que respeitam a diferença linguística e cultural dos surdos e, conseqüentemente, proporcionam-lhes um efetivo processo de educação escolarizada, ao passo que a inclusão desses educandos nas mesmas salas de aula de ouvintes, com as mesmas estratégias metodológicas, tem ocasionado um número crescente de surdos analfabetos sem condições de evoluírem em seus estudos e em outros aspectos da vida. .

Palavras-chave: surdos, inclusão, escola bilíngue, pedagogia surda.

Deaf pedagogy and bilingualism: points and counterpoints from an inclusive education perspective

ABSTRACT. The aim of this essay is to discuss the inclusion of deaf students in regular classrooms as the laws dictate, which is supported by an inclusive educational perspective. This is qualitative approach study with bibliographical survey according to the topic and the main documents of the deafness area from 2002, since the Brazilian Language of Signals (Libras) became official, through the Law 10436, until 2014, on the occasion of the 'Report on Linguistics Policies of Bilingual Education – Brazilian Language of Signals and Portuguese Language'. In this way, the article aims to present the perspective of inclusion of the Ministry of Education (MEC) and the deaf community, which are opposite. The methodologies of bilingualism and deaf pedagogy are shown as proposals respecting the linguistic and cultural differences among deaf students and, consequently, provide them with an effective process of regular education, whereas the inclusion of deaf students in regular classrooms, with the same methodological strategies, has resulted in an increasing number of illiterate deaf students unable to evolve in studies and in other aspects of life..

Keywords: deaf people, inclusion, bilingual school, deaf pedagogy.

Pedagogía sorda y bilingüismo: los pros y los contras en la perspectiva de una educación inclusiva

RESUMEN. El objetivo de este ensayo es discutir la inclusión de sordos en las aulas de escuelas comunes, a la luz del ordenamiento legal en vigor, que se encuentra basado en una perspectiva educacional inclusiva. El estudio posee un enfoque cualitativo con recopilación bibliográfica pertinente al tema, con respaldo en los principales documentos del área de la sordera a partir de 2002, recorriendo la oficialización de la Lengua Brasileña de Señas (Libras) por medio de la Ley 10.436 hasta 2014, por cuenta del 'Informe sobre la Política Lingüística de Educación Bilingüe – Lengua Brasileña de Señas y Lengua Portuguesa'. De esta forma, se propone presentar la perspectiva de inclusión del Ministerio de la Educación (MEC) y la de la comunidad sorda, las cuales son opuestas. Las metodologías del bilingüismo y de la pedagogía sorda son presentadas como propuestas que respetan la diferencia lingüística y cultural de los sordos y, conseqüentemente, les proporcionan un efectivo proceso de educación escolarizada, mientras que la inclusión de estos educandos en las mismas aulas de oyentes, con las mismas estrategias metodológicas, ha ocasionado un número

creciente de sordos analfabetos sin condiciones de evolucionar en sus estudios y en otros aspectos de la vida. .

Palabras clave: sordos, inclusión, escuela bilingüe, pedagogía sorda.

Introdução

Grande parte das conquistas legais no contexto da Educação Especial e Inclusiva se originou de movimentos sociais de grupos minoritários, antes inibidos ou moralmente esquecidos, e que agora clamam por espaço e buscam seu lugar na sociedade. Esses movimentos e essas conquistas contribuíram, também, para que a sociedade os reconhecesse e os respeitasse, ainda que tenhamos exemplos de resistência, até mesmo por parte de instituições escolares públicas. Ao longo dos anos, a luta em defesa dos direitos da educação dos surdos, por exemplo, foi contemplada por políticas que ‘garantem’ o acesso e a permanência desses sujeitos nos espaços acadêmicos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A oficialização e a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior é uma demonstração memorável dessa conquista do povo surdo. Nesse sentido, concordamos com Asplicueta e Cruz (2015, p. 55), ao aludirem que “[...] o discurso da inclusão aponta para avanços importantes em nossa sociedade e em nossas escolas ao propor que essas passem a estar preparadas para receber todos aqueles que dela quiserem tomar parte”.

Por outro lado, apesar de serem constantes tanto a aprovação de leis quanto as lutas sistemáticas dos surdos, professores, tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS), familiares, entre outros, não tem sido garantido, de forma efetiva, a essa comunidade o direito de se apropriar dos conteúdos escolares e da interação com a sociedade por meio da sua primeira língua (L1), a Libras. Por isso, a consolidação do processo de inclusão, no Brasil, está longe de ser vislumbrado.

A inserção de alunos surdos em salas regulares de ensino tem gerado conflitos e angústias aos profissionais envolvidos nesse processo. Isso ocorre porque os professores que trabalham com alunos surdos, em situação de inclusão, enfrentam muitas dificuldades de comunicação. A maioria dos educadores argumenta que não tem formação ou não se sente preparada para trabalhar com esses alunos. Essas dificuldades ocorrem, mesmo diante da presença dos TILS, pois a função desse profissional não pode transpor os aspectos pedagógicos. Isso nos faz refletir acerca de que a simples presença desse profissional em sala pode não garantir a apropriação do patrimônio cultural dos surdos, apresentado pela escola. Ou seja, a

escolarização desses sujeitos pode exigir apropriações em níveis linguísticos completamente distintos da cultura ouvinte.

Precisamos, no entanto, lidar com cuidado em relação a essa demanda ansiosa por uma formação que ‘dê conta’ da diversidade. Sabemos que não é somente a formação de professores para atuar com alunos surdos que carece de atenção política. Muito embora tenhamos avançado em relação às políticas de Educação Inclusiva e ao próprio processo de inclusão, os problemas sobre a formação de professores, em nosso país, trazem questões recorrentes. Além disso, é preciso ter em mente que a formação não pode ser concebida como algo finito, em qualquer nível que seja (Graduação, Pós-Graduação), pois sempre haverá experiências recentes, e estamos diante de um contínuo processo ao longo de toda a nossa vida (Cruz, Schneckenberg, Tassa, & Chaves, 2011).

No entanto, especificamente no caso da escolarização do surdo, voltamos em um dos pontos inicialmente discutidos em nosso texto: é preciso que (re)pensemos as práticas pedagógicas, considerando que vivemos numa sociedade multicultural. De acordo com Freire (1992, p. 157), o fenômeno do multiculturalismo “[...] implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas”. Esse autor alerta para o fato de que isso não se trata de algo natural ou espontâneo, ou seja, deve ser uma construção histórica permeada por vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Isso significa respeitar as diferenças existentes em nossa sociedade. Se isso não for possível, menos será o estabelecimento da função de ‘ensinar’, a partir da realidade na qual os alunos vivem, com estratégias que envolvam a própria história, conforme mencionamos anteriormente.

Neste contexto, os debates acerca da formação de professores sempre voltam à tona com uma expectativa muito grande sobre o processo de inclusão. E essa expectativa, reafirmada, recentemente, nas políticas nacionais de inclusão (Brasil, 2008), nem sempre considera a complexidade envolvida nessa formação.

Quando se fala em espaço escolar, é necessário que reconheçamos as especificidades de cada grupo, ou seja, as características e peculiaridades linguísticas e culturais apresentadas e que permitam a participação de todos na busca do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, Carvalho (2010, p. 63) destaca que,

[...] assim como para quem vive na miséria e está desnutrido não adiantam exames do aparelho digestivo, em busca de explicar por que não se alimenta, e sim intervir no contexto que o priva de alimentos [...] do mesmo modo, para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas educacionais.

Assim, alinhamo-nos à autora quando argumenta que “[...] precisamos admitir que a escola tem legitimado a exclusão, principalmente dos grupos em desvantagem, mesmo quando procura inserir alunos nas classes regulares, mas sem apoios necessários” (Carvalho, 2010, p. 63).

Apresenta-se como questão central, neste momento, a oferta fantasiosa de um ensino igualitário, em que os atores teriam as mesmas oportunidades, ou seja, teriam à disposição ‘condições’ que propiciariam um ensino de qualidade. Essa educação desconsidera a diversidade de seus participantes, propiciando a exclusão, além de mascarar a realidade, pois uma educação inclusiva está longe de se consolidar no Brasil (Carvalho, 2010).

Há algumas décadas, as pessoas surdas precisavam passar por uma reabilitação em que seus resíduos auditivos eram estimulados com intuito de ouvirem determinados sons e, assim, pudessem desenvolver a oralidade. Acreditava-se que, dessa forma, os surdos estariam ‘preparados’ para serem inseridos na sociedade. De acordo com Goldfeld (2002), Moura (2000) e Sacks (1989), o surdo viveu períodos críticos e dolorosos, nos quais muitos educadores e profissionais tentaram, a todo custo, transformá-los em ouvintes. E não se pode negar que essas práticas continuam, a exemplo de muitos casos de implantes cocleares sem sucesso.

As tentativas de aproximar as pessoas com necessidades especiais do padrão considerado ‘normal’ para depois serem inseridas na sociedade denominaram-se ‘integração’. Assim, “[...] pelo paradigma da integração, são as pessoas com necessidades especiais que devem adaptar-se aos sistemas [...]” (Sasaki, 2006, p. 106).

Já no processo de inclusão, são as pessoas e a escola, ou seja, a sociedade em geral que se prepara para receber as pessoas com necessidades especiais. “Pelo paradigma da inclusão, são os sistemas [...] que devem adaptar-se às necessidades das pessoas de tal forma que elas possam participar juntamente com as pessoas em geral” (Sasaki, 2006, p. 106).

Nessa perspectiva, Góes e Laplane (2007, p. 122-123) ressaltam que

[...] os surdos são afetados pelo desejo de um grupo, que pensa e decide sem levar em consideração as peculiaridades daqueles que não ouvem. Nesse sentido os surdos também são explorados e violentados em sua condição de surdez, e muitas vezes ficam privados de identificarem-se como humanos, pela ausência de outros surdos na sua convivência cotidiana, a partir dos quais possam se reconhecer.

Um dos momentos mais marcantes na história dos surdos refere-se à supressão da língua de sinais. A exclusão apresentou-se de forma cruel nas decisões tomadas durante o Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em 1880 em Milão/Itália. Esse evento reuniu professores de vinte e sete países que tinham como objetivo principal extinguir a língua de sinais e propor uma metodologia oralista.

De acordo com Goldfeld (2002), essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração dos surdos na comunidade de ouvintes. Para isso ocorrer, o sujeito surdo deve aprender a falar por meio de reabilitação da fala em direção à ‘normalidade’ exigida pela sociedade. A autora destaca que

[...] o Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (Goldfeld, 2002, p. 34).

A metodologia oralista, após o Congresso de Milão, passou a ser praticada pela maioria das escolas na educação de surdos de muitos países. O uso da língua de sinais foi proibida, começando, assim, uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural, a língua de sinais.

Diante da concepção clínica da surdez e do surdo, as escolas foram transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passaram a ser estratégias terapêuticas. Nessa época, muitos professores surdos que trabalhavam com a língua de sinais foram demitidos de suas funções e substituídos por profissionais ouvintes (Streichchen, 2013).

De acordo com Skliar (1998, p. 08),

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela

violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Apesar de a língua de sinais ter sido banida das escolas e do meio familiar, os surdos nunca deixaram de se comunicar por meio dela. A maioria dos alunos surdos não conseguiu concluir sua escolaridade, evadindo e tornando-se analfabetos. Após a constatação de que o oralismo não estava surtindo resultados satisfatórios, resolveu-se liberar a comunicação por meio de todos os recursos (sinais, oralização, leitura labial, gestos etc.). Esse modelo ficou conhecido como 'Comunicação Total'. Entretanto, essa filosofia não trouxe resultados positivos, visto que a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a oralização e os sinais, configurando-se o bidualismo. Por serem duas línguas distintas e com estruturas sintáticas diferentes, a aprendizagem dos alunos ficava comprometida, pois não sabiam se deveriam prestar atenção nas mãos do sinalizante ou na boca. Isso significava que, ao oralizar e sinalizar ao mesmo tempo, resultava a produção de um 'português sinalizado' e não de Libras (Streiechen, 2014).

Diante disso, depois de anos de sofrimento e injustiças com o povo surdo, decide-se autorizar a comunicação por meio da língua de sinais. Dessa forma, os países iniciam a oficialização dessa língua. Apesar de as pessoas surdas efetuarem sua comunicação por meio da língua de sinais, seu reconhecimento como Língua ocorreu somente na década de 1960, com os estudos de William Stokoe. Esse pesquisador identificou que a língua de sinais americana (ASL) apresentava os mesmos elementos linguísticos pertinentes às demais línguas, tais como a fonologia, morfologia, sintaxe etc.

Assim sendo, por meio de um levantamento bibliográfico pertinente ao tema e pela análise documental que respalda a Educação de Surdos na contemporaneidade, apresenta-se, como objetivo central deste trabalho, discutir a inclusão de surdos a partir da perspectiva do MEC que, na medida em que sugere que os surdos estudem em escolas regulares de ensino, junto com alunos ouvintes (Brasil, 2008), contrapõe-se à perspectiva da comunidade surda, a qual anseia por um espaço em que a sua singularidade linguística e cultural sejam de fato valorizadas (Brasil, 2014).

As metodologias do bilinguismo e da pedagogia surda são elencadas, neste trabalho, como propostas que respeitam essas singularidades, proporcionando aos surdos um efetivo processo de educação escolarizada, ao passo que a inclusão desses educandos, nas mesmas salas de aula de ouvintes, com as mesmas estratégias metodológicas, tem se efetivado em um número crescente de surdos analfabetos sem condições de evoluírem em seus estudos e em outros aspectos da vida.

Por fim, pretende-se, com este estudo, contribuir para a produção do conhecimento na área da Educação de surdos, ao lançar um olhar para questões que emergem da legislação e, portanto, das políticas públicas para a inclusão, bem como da sua implementação nas escolas brasileiras.

A legislação que ampara a educação de surdos no Brasil

No Brasil, a língua de sinais foi reconhecida somente em 24 de abril de 2002 por meio da Lei nº 10.436. Por isso, essa Lei é conhecida como a 'Lei da Libras'. Em seu art. 1º, consta-se que

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Salienta-se que a língua de sinais foi reconhecida no Brasil a partir de dois fatores: pelo alto índice de reprovação e evasão dos alunos surdos por não conseguirem adquirir os conhecimentos escolares por meio da língua portuguesa (LP), considerada por eles uma língua estrangeira; pelas incansáveis lutas e movimentos do povo surdo para assegurar o direito de se comunicar por meio da sua língua natural, a Libras, no caso dos surdos brasileiros (Streiechen, 2013).

Três anos depois, em 22 de dezembro de 2005, a Lei nº 10.436 é regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626. Esse Decreto demonstra um marco significativo das conquistas dos movimentos surdos, pois ele assegura ao surdo o direito de ser escolarizado e avaliado por meio da sua língua natural, a Libras:

VI- adotar mecanismos de avaliação coerente com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística

manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII- desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (Brasil, 2005).

Em seu artigo 3º, o Decreto cita a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Diante disso, as universidades têm buscado ofertar a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e bacharelado, o que tem propiciado uma difusão e um reconhecimento dessa língua entre a comunidade ouvinte. Não podemos deixar de destacar, no entanto, que essa conquista não é, nem de longe, suficiente para garantir uma educação de qualidade para esses alunos, já que cursar uma disciplina ao longo do curso de graduação jamais fornecerá fluência numa língua de características tão distintas e fornecerá, menos ainda, elementos para compreender a complexidade envolvida na questão cultural dos surdos (Lodi & Moura, 2006), (Moura, 2000). Desse ponto de vista, seria necessária uma formação diferenciada, indiscutivelmente.

Por outro lado, este sempre foi o grande desejo e objetivo das pessoas surdas: que a língua de sinais fosse difundida e não ficasse restrita apenas aos surdos, seus familiares, professores ou TILS.

O ensino da Libras para ouvintes, nos diversos cursos de graduação, visa a um novo dimensionamento curricular dessa língua e das práticas pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, pode-se afirmar que isso pode gerar mudanças, principalmente atitudinais, conceituais e filosóficas, em relação à surdez, à pessoa surda e ao ensino de surdos. Essas mudanças de atitude e de concepções são passos importantes nesse processo de inclusão.

Atualmente, a exclusão e a segregação da pessoa surda têm sido amplamente discutidas, ao se reavaliar determinadas construções e conceitos e ao buscar ressignificações, no esforço de combater as práticas que produzem e alimentam essas desigualdades.

O documento denominado *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2008)¹, por exemplo, tem gerado certa

angústia, dúvidas e muitas polêmicas. Essa política preconiza que o aluno surdo seja inserido nas salas comuns de ensino e os conteúdos sejam ministrados em LP e Libras, com a mediação do TILS. E, no contraturno, o aluno surdo deve receber atendimento educacional especializado (AEE).

Dessa forma, o documento menciona que,

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008, p. 17).

Contudo, a garantia da presença de TILS em salas comuns de ensino não é sinônimo de inclusão. Em primeiro lugar, porque há muitos surdos, filhos de pais ouvintes, que não dominam a Libras e a figura do TILS nada significaria para a sua escolarização. “O intérprete perde a função de traduzir os conteúdos do português oral para a Libras, já que os alunos não possuem nem uma nem outra língua” (Garcêz, 2011, p. 11). Além disso, apesar de, no Brasil, ter crescido a oferta de cursos de Libras, há um número restrito de pessoas com formação para atuarem como TILS, pois a maioria desses cursos se concentra nos grandes centros, dificultando o acesso das pessoas que moram nas zonas rurais ou em lugares mais retirados (Lacerda, 2006). Ainda, embora a Libras faça parte do currículo dos cursos de formação de professores de todas as universidades brasileiras (Brasil, 2005), conforme exposto anteriormente, a carga horária atribuída à disciplina não permite que os acadêmicos adquiram um conhecimento mais aprofundado da língua de sinais com condições de efetuarem uma comunicação fluente e sem barreiras com os alunos surdos.

Em segundo lugar, não se pode chamar uma escola de ‘inclusiva’ apenas por ter um TILS presente na sala de aula. Não basta que apenas um indivíduo dentro de uma organização escolar saiba comunicar-se com surdos. O TILS não está ‘colado’ ou ‘saturado’ ao surdo ou na sala de aula. Por alguns momentos, certamente, ele precisará ausentar-se. E aí, como ficam as necessidades comunicativas dos surdos? (Streichchen, 2013). A presença de um TILS em sala de aula pode minimizar alguns aspectos

¹ Passaremos a utilizar a sigla PNEI (Política Nacional de Educação Inclusiva) ao nos referirmos a esse documento.

problemáticos da inclusão, pois favorece uma melhor aprendizagem dos conteúdos pelo aluno (desde que ele conheça a língua de sinais); “[...] todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes” (Lacerda, 2006, p. 177). Além disso, “[...] a colocação dos intérpretes de Língua de Sinais nas escolas inclusivas não é uma educação bilíngue. A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos” (Stumpf, 2009, p. 437).

Lodi (2013, p. 61), ao apontar as oposições entre o documento PNEI e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), deixa em evidência que o segundo traz como marca a necessidade de a educação de surdos ser entendida de forma distinta do que vem ocorrendo historicamente na educação especial e no PNEI, uma vez que esse Decreto abre possibilidade para a proposição de formas alternativas de educação aos alunos surdos que não aquelas restritas às salas de aulas regulares, desde que respeitados os princípios da educação bilíngue e ouvidas as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, que clamam pela necessidade de espaços de escolarização que tenham a Libras como língua de instrução e a LP em sua modalidade escrita como segunda língua.

Em relação ao documento PNEI, a autora ressalta que,

Embora a *Política* tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre tal documento e o Decreto torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras (Lodi, 2013, p. 61, grifo do autor).

Segundo Lacerda (2006), as propostas atuais de inclusão apresentam fragilidade, visto que residem no fato de que o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Para a pesquisadora, “[...] essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares

presentes” (Lacerda, 2006, p. 168).

Diante disso, percebe-se um importante distanciamento entre as Políticas do MEC e a efetivação de uma educação que, de fato, escolarize os alunos surdos, com vistas a atender suas peculiaridades linguísticas, identitárias e culturais. Nesse sentido, pensar em soluções, a longo prazo, para sanar os problemas decorrentes dessa ‘inclusão’ atual que as escolas enfrentam em seu dia a dia significa desrespeitar as crianças com necessidades educacionais especiais que estão inseridas nesse processo. Os alunos não podem ficar esperando as soluções chegarem para depois continuarem seus estudos. O tempo passa para eles também. É uma questão de emergência que exige, conforme postula Lacerda (2006), que compreendamos que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, torna-se necessário reconhecermos que as vantagens da educação inclusiva não podem ocultar os problemas todos que essa mesma ‘educação inclusiva’ impõe.

Lacerda (2006, p. 173), ao pesquisar as experiências de alunos surdos que estudam em salas regulares de ensino na mesma sala de ouvintes, concluiu que,

[...] para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos.

É com base nessas experiências vivenciadas pela maioria dos surdos que estuda ou estudou em escolas que se dizem ‘inclusivas’ que os líderes surdos advogam contra a política de inclusão em que o aluno surdo frequenta as salas comuns de ensino com atendimento especializado em contraturno. “Cada vez mais, temos a certeza de que este modelo de inclusão que preconiza o AEE em detrimento das escolas bilíngues para surdos possui problemas. Como o aprendizado das crianças surdas pode ficar restrito ao atendimento no contraturno?” (Strobel, 2011, p. 3).

Na visão de Stumpf (2009, p. 437), com esse tipo de educação, em que surdos e ouvintes dividem o mesmo espaço escolar, “[...] a Língua Portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras”. A autora destaca também que

A construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e exigente e as soluções simplistas só mascaram o inadequado da instituição escolar. Se não dedicarmos a necessária atenção e recursos, não trabalharmos com rigor científico, a Educação de Surdos vai continuar sendo um fracasso. Embora as boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base ainda não está acontecendo (Stumpf, 2009, p. 437).

Nesse sentido, alguns eventos na área da surdez têm apontado que o ideal é investir em escolas bilíngues, nas quais as crianças surdas podem ter acesso à Libras desde a mais tenra idade por meio do contato com seus pares e com estratégias metodológicas de ensino que atendam as suas particularidades.

Nessa perspectiva, um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes, após muitos debates, elaborou um Relatório contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue, publicado pelo MEC/SECADI em 2014, em que o principal objetivo é propagar e assegurar que a escolarização dos surdos no Brasil seja realizada em escolas bilíngues².

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

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), escolas bilíngues

[...] são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues,

sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado (Brasil, 2014, p. 4).

Uma referência de Escola Bilíngue no Brasil é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, fundado em 1857 por um professor surdo francês chamado Hernest Huet. Nessa Instituição, o ensino vai desde a educação infantil até o ensino superior, com estratégias metodológicas exclusivamente visuais apropriadas aos surdos.

A constituição da identidade por meio do contato surdo-surdo é um dos principais objetivos das práticas nessa escola. “[...] o encontro surdo-surdo é essencial para construção da identidade surda, é como abrir um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (Depoimento de um surdo apud Machado, 2008, p. 117).

Os professores bilíngues que trabalham com surdos são conhecedores da história da educação dos surdos, assim como das estratégias adequadas à aquisição dos conteúdos escolares. No entanto, alguns professores que trabalham em salas comuns de ensino, com alunos surdos incluídos, desconhecem essas práticas metodológicas. E, com isso, os alunos surdos, em vez de se sentirem incluídos, acabam sendo excluídos do processo escolar e impossibilitados de adquirir, de forma efetiva, o conhecimento.

Por isso, o RB preconiza que:

[...] a Educação Bilíngue Libras – Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (Brasil, 2014, p. 6).

Diante disso, muitos municípios têm lutado para implantar escolas bilíngues para atender a demanda. As cidades menores, que não possuem surdos em número suficiente, estão tentando criar polos centralizados para atender também os surdos das cidades vizinhas. Além disso, os movimentos surdos requerem a criação de um centro de TILS para os municípios³. Isso é de extrema importância ao considerarmos que os surdos são sujeitos biculturais,

²Usaremos a sigla ‘RB’(Relatório Bilíngue) para nos referirmos ao documento.

³Este é o caso da cidade de Guarapuava, localizada no Estado de Paraná, por exemplo. As pessoas da comunidade surda dessa cidade estão em constantes movimentos e reuniões com os núcleos regionais de educação, secretarias de educação, lideranças políticas e outros para conseguirem a implantação da escola bilíngue.

ou seja, participam tanto da cultura surda quanto da ouvinte. Por isso, ter um profissional TILS à disposição quando os surdos precisarem ir ao médico, psicólogo, tribunais etc. será uma forma de diminuir as barreiras comunicativas desses cidadãos.

Apesar de a função de interpretar ser bastante antiga, a profissão do TILS é recente. No Brasil, por exemplo, a profissão foi regulamentada apenas em 2010, por meio da Lei Nº 12.319, que, em seu art. 2º estabelece que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010).

O Decreto nº 5.626/2005, supracitado, garante ao surdo a presença do TILS em seu processo de escolarização desde a educação básica:

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 [...].

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

Por outro lado, conforme anteriormente destacado, há uma escassez desse profissional para atender a demanda. Dessa forma, os alunos surdos, incluídos nas escolas regulares, continuam sentados nos bancos escolares dia após dia, sem se beneficiar do processo de alfabetização e sem compreender os conteúdos tratados em sala de aula (Lacerda, 2007). Muitos desses surdos acabam reprovando dois, três anos seguidos. O mais grave é que o aluno surdo reprova e, no ano seguinte, as estratégias metodológicas continuam as mesmas. É como se a reprovação fosse culpa, exclusivamente, do aluno surdo.

Assim, considerando a possibilidade de criação de escolas bilíngues no Brasil, faremos, a seguir, a descrição das principais metodologias que poderão fazer parte dessas escolas.

Metodologias que podem ser contempladas nas escolas bilíngues

Entre os possíveis modelos metodológicos que poderão contemplar as escolas bilíngues, estão a metodologia bilíngue e a pedagogia surda. A metodologia bilíngue consiste em trabalhar com duas línguas e, nesse caso, as línguas em questão são

a Libras e a LP na modalidade escrita. Conforme destacam Capovilla e Raphael (2008, p. 1540),

A filosofia educacional do Bilinguismo defende a tese de que a criança seja mergulhada desde tenra idade na Língua de Sinais para que possa atingir suficiente desenvolvimento linguístico e cognitivo. É este desenvolvimento que lhe possibilitará, mais tarde, a fazer uso da Língua de Sinais com metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Na concepção de Guarinello (2007, p. 45-46),

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos tem apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. [...] Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária).

Dessa forma, entende-se que o profissional, para trabalhar com o bilinguismo dentro das escolas bilíngues, precisa ser ouvinte, com proficiência em ambas as línguas: Libras e LP. Isso porque os surdos apresentam dificuldades para usar a LP, mesmo na modalidade escrita. Assim, não seria coerente colocar um professor que não domina a LP para ensinar a gramática e outros elementos dessa língua aos alunos surdos.

Por outro lado, a pedagogia surda requer a presença do professor surdo na instituição. Essa metodologia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil. Mas o ideal é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam inseridas na escola bilíngue, assim que diagnosticada a surdez. O contato com outros surdos, desde a mais tenra idade, fará com que a criança adquira a língua de sinais. Assim, quando ela atingir a idade de ingresso à educação básica (no nível de alfabetização), já estará se comunicando, naturalmente, por meio da sua língua, a Libras, e só precisará aprender os conteúdos que serão explicados também por meio da Libras, assim como ocorre com as crianças ouvintes.

Um dos fatores que tem causado inúmeras reprovações dos alunos surdos é o fato de essas crianças ingressarem na escola sem ter adquirido, efetivamente, uma língua. Isso faz com que o processo se prolongue ainda mais e, por isso, a

maioria dos surdos não consegue terminar sua escolaridade na mesma idade que as crianças ouvintes. Elas precisam, primeiramente, adquirir a língua de sinais que, normalmente, ocorre nos Centros de Atendimento Especializados (CAES), dentro das próprias escolas, para depois conseguirem ser alfabetizadas.

Em relação à pedagogia surda, as autoras surdas Perlin e Strobel (2008, p. 21) declaram que “[...] pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade”. Esse método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e ajuda na construção da identidade do surdo.

Nesse sentido, Perlin e Strobel (2008, p. 41-42) afirmam que:

A construção da subjetividade cultural é o objetivo mais presente nesta metodologia. Trata-se mais de uma concepção sociológica do surdo como pertencente a um grupo cultural. Prima pela sua diferença como construção sociológica na defesa de uma liberdade social onde o sujeito surdo está presente e se torna capaz de desvencilhar-se das diversas pressões sociais durante a interação cultural, como no caso, no qual a sociedade lhe impõe o papel de deficiente.

A pedagogia surda é a metodologia desejada pela comunidade surda, visto que as lutas dessas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares. Ela surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, pois é uma metodologia que atende de uma maneira satisfatória as especificidades do surdo, de forma a considerar todos os aspectos culturais desse sujeito.

De acordo com Machado (2008, p. 78),

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a ‘possibilidade de libertação’, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

Na Noruega, os surdos vão à escola inclusiva onde aprendem com auxílio de professores surdos e TILS. Ao terminarem o ensino médio, seguem para as associações de surdos onde estudam a cultura surda por meio de cursos oferecidos pelo governo. Na França, ainda há escolas especiais e os alunos são preparados para exercerem uma atividade

profissional e, assim, obterem sua independência financeira; já a formação acadêmica curricular ainda deixa muito a desejar. O país oferece muitas atividades de lazer ou para desenvolvimento artístico intelectual (Stumpf, 2008).

De acordo com essa autora, “[...] no Brasil, por meio da Pedagogia Surda, pensa-se em fazer melhor colocando a criança desde sempre para conviver com a cultura surda” (Stumpf, 2008, p. 20). Assim, a presença de um professor surdo, na vida escolar da criança surda, torna-se extremamente importante, pois ela terá um modelo a seguir, e não crescerá um sujeito frustrado, tentando seguir o modelo do ouvinte.

Dessa forma, a dupla formada por professor bilíngue ouvinte e professor surdo, convivendo no mesmo espaço, fará com que os alunos surdos se desenvolvam em todos os aspectos, tornando-se sujeitos escolarizados, críticos, políticos e, acima de tudo, inseridos na sociedade, assegurando-lhes o seu direito de inclusão social, tal como previsto pelas políticas públicas.

Considerações finais

Esta pesquisa apresentou alguns aspectos relacionados à inclusão das pessoas surdas no Brasil, ao analisar as principais leis e decretos relacionados à área da surdez.

A partir das análises dos principais documentos referentes à inclusão e aos direitos dos surdos, percebe-se que apenas no RB (2014) houve a participação de profissionais surdos na elaboração. Dessa forma, observa-se que as diversas tentativas de inclusão do surdo, em meio escolar considerado ‘normal’, nos remete a uma sucessiva e decepcionante trajetória de muitos erros e pouquíssimos acertos. Isso ocorre porque a decisão de como as coisas deveriam ser feitas sempre partiu de pessoas ouvintes e nunca, ou quase nunca, se consultou o principal interessado, neste caso, o surdo. Pode-se assim dizer que as pessoas ouvintes, ao tomarem uma iniciativa destinada a beneficiar pessoas que não ouvem, acabam caindo na malha de sua própria rede, ao não levar em consideração as reais necessidades de uma pessoa que não ouve.

Há muitas contradições relacionadas ao processo de educação escolarizada de pessoas surdas. Quer de ordem legal, sociocultural, ou da intervenção profissional, por exemplo. A política do MEC preconiza que os alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes, porém as barreiras comunicativas encontradas por toda a comunidade escolar impede que o processo de ensino/aprendizagem, de fato, ocorra. E se há barreiras, não há inclusão.

Diante disso, percebe-se que as propostas de educação inclusiva do MEC divergem muito em relação às propostas e aos desejos da comunidade surda. A escola bilíngue, atualmente, tem sido o principal motivo dos movimentos e das lutas do povo surdo. Essa escola, na visão dessa comunidade, surge para desvincular-se da ideia que se tinha em relação às escolas especiais, nas quais as propostas estavam direcionadas para o tratamento de reabilitação clínica e terapêutica. A escola bilíngue, ao contrário, será um espaço onde a cultura linguística do surdo será respeitada e a base das estratégias metodológicas será a Libras como Língua 1 e a LP como Língua 2.

A promulgação de leis, decretos e diretrizes estão surgindo a cada dia, mas o fato é que as suas implementações estão na contramão de uma efetiva educação que atenda e garanta a acessibilidade linguística dos sujeitos surdos. As leis e os movimentos precisam focar uma dinâmica não para impor uma cultura, mas para devolver ao surdo o que lhe é de direito: usar sua língua natural, a língua de sinais, como forma de comunicação e optar pela metodologia que privilegia o uso dessa língua para sua efetiva aprendizagem. Nessa perspectiva, o bilinguismo e a pedagogia surda foram apontados como possíveis saídas metodológicas para trabalhar com os alunos surdos nas escolas bilíngues.

Os profissionais envolvidos com a educação de surdos precisam olhar de perto as necessidades e condições em que vivem os surdos e certificar-se de que as estratégias metodológicas utilizadas são adequadas para que a construção de conhecimento e os conteúdos sejam por eles assimilados e aprendidos. Além disso, é preciso ter consciência de que é impossível construir as identidades sem considerar os discursos dos próprios surdos e reconstruir a educação a partir do que eles falam (Strobel, 2008).

Os surdos não querem perpetuar a distância entre surdos e ouvintes, mas simplesmente desejam integrar-se à sociedade e usufruir das coisas simples e cotidianas a que todo cidadão tem direito, tais como: trabalhar e ser independentes; entender os programas televisivos; votar nas eleições; ter acesso aos programas de saúde, shows, esportes, teatro, literatura, museus, viagens, enfim, aproveitar todas as conquistas que existem para os ouvintes e que ficam distantes dos surdos (Stumpf, 2008).

Nesse sentido, faz-se imprescindível continuar o debate sobre as contradições entre os documentos reguladores e as práticas realizadas nas escolas, tal como apontado neste estudo e, com isso, trabalhar em prol de práticas pedagógicas efetivas para a

construção de escolas que saibam dialogar com os surdos e, com isso, os surdos possam atuar como protagonistas de seu processo de escolarização.

Referencias

- Aspilicueta, P., & Cruz, G. C. (2015). Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In M. F. Bagarollo, & D. M. V. R. França (Orgs.), *Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação* (p. 47-63). Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora.
- Brasil. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, 25 abr. 2002.
- Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] União*, 23 dez. 2005.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (2014). *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado de <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. (2010). Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial [da] União*, 2 set., 2010.
- Capovilla, F. C., & Raphael, W. D. (2008). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira* (3a ed., Vol. II: sinais de M a Z). São Paulo, SP: Edusp.
- Carvalho, R. E. (2010). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Cruz, G. C., Schneckenberg, M., Tassa, K. O. M., & Chaves, L. (2011). Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educar Revista*, (42), 229-243. Recuperado de <http://www.scielo.br>
- Freire, P. (1992) *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Garcêz, R. L. (2011). Educação bilíngue para surdos segundo pesquisadores linguistas e comunidade surda. *Revista da FENEIS*, (45).
- Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (2007). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (2a ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2a ed.). São Paulo, SP: Plexus.
- Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.

- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 257-280.
- Lodi, A. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004
- Lodi, A. C. B., & Moura, M. C. (2006). Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. *Revista Educação Temática Digital*, 7(2), 1-13.
- Machado, P. C. (2008). *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Moura, M. C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Revinter.
- Perlin, G., & Strobel, K. (2008). *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Sacks, O. (1989). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (Laura Teixeira Motta, trad.). São Paulo: SP: Schwarcz.
- Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (7a ed.). Rio de Janeiro, RJ: WVA.
- Skliar, C. (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Streiechen, E. M. (2013). *LIBRAS: aprender está em suas mãos*. Curitiba, PR: CRV.
- Streiechen, E. M. (2014). *A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava.
- Strobel, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Strobel, K. (2011). Atendimento Educacional Especializado: AEE permeado de incoerências. *Revista da FENEIS*, (45).
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Stumpf, M. R. (2009). A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Received on December 12, 2014.

Accepted on April 11, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.