

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: PROPOSTA BILÍNGUE NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO

THE SCHOOL INCLUSION OF DEAF STUDENTS: A BILINGUAL PROPOSAL IN DIVERSITY AND INCLUSION CONTEXT

INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES SORDOS: UNA PROPUESTA BILINGÜE EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES SOURDS: UNE PROPOSITION BILINGUE DANS LE CONTEXTE DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

Tathianna Prado Dawes ¹
Alice Caldas de Moraes Sodré Coutinho ²

Manuscrito recebido em: 30 de abril de 2021.

Aprovado em: 01 de junho de 2021.

Publicado em: 14 de junho de 2021.

Resumo

As oportunidades de aprendizagem que, em geral, são apresentadas para os sujeitos surdos tanto pelo convívio social quanto pela educação formal escolar muitas das vezes não lhes são satisfatórias. Tal fato pode ser compreendido pelo isolamento cultural e linguístico que esses sujeitos enfrentam em seus cotidianos. Para que seja possível desconstruir ou, ao menos, atenuar os entraves ouvintistas que se hasteiam entre o surdo e a realização de seus direitos educacionais, linguísticos e culturais, é preciso desmitificar os estigmas que compõem nosso imaginário quanto à surdez e aos surdos. No presente artigo, caminharemos desde breves resgates históricos e diversas concepções sobre a realidade surda até a importância do bilinguismo como ferramenta educacional e social de produção de autonomia para os sujeitos surdos. Sob a ótica de vários autores como Karnopp (2004), Quadros (2006; 2019) e Freire (2002) é possível vislumbrar infinitas possibilidades de ações e estratégias a fim de tecer uma realidade bilíngue e efetivamente inclusiva na qual seja possível aos sujeitos surdos atuar nos mais variados ambientes e situações sociais de maneira mais extensa e satisfatória. Através de reflexões sobre a realidade surda tanto no ambiente escolar quanto em outras oportunidades socializantes, buscaremos, a partir de uma concepção bilíngue, pensar estratégias e materiais didáticos para que não só o letramento, mas a

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem e Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Docente de Libras na Universidade Federal Fluminense. Integrante do Grupo de Pesquisa “Estudos de Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para o surdo”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5573-8139>

Contato: tathiannadawes@id.uff.br

² Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Técnica de Laboratório/Tecnologia Assistiva na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa “Estudos de Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para o surdo”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6541-5547>

Contato: alicec Coutinho@pr3.ufrj.br

maior parte possível do aprendizado do surdo possa ocorrer por interações espontâneas, afetivas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Surdez; Autonomia; Inclusão.

Abstract

The learnership opportunities that are most commonly presented to the deaf individuals both through social interaction and by formal school education are often not satisfactory for them. This fact may be understood because of cultural and linguistic seclusion that these subjects face daily. In order to deconstruct or at least to reduce the barriers based on the audism that separates the deaf from the possibility of realizing their educational, linguistic and cultural rights, it is essential to demythologize the stigmas that build our beliefs with regard to deaf people and deafness wise. In this study, we will walk through historical reviews and many conceptions about the deaf people's reality. We will also discuss Bilingualism as an educational and social tool for the production of autonomy for deaf subjects. Based from the perspective of several authors as Karnopp (2004), Quadros (2006;2019) and Freire (2002), it is possible to notice unlimited actions and strategies to draw a Bilingual and Inclusive society in which deaf people are allowed to participate of any social situation happily. From reflections about Deaf-reality in the school environment and in other socializing opportunities, we will reflect upon the strategies and learning materials not only for the literacy but also for the most part of the deaf student's learning experiences may happen by spontaneous, affective and inclusive interactions.

Keywords: Bilingual Education; Deafness; Autonomy; Inclusivity.

Resumen

Las oportunidades de aprendizaje que, en general, se presentan a los sujetos sordos tanto por la convivencia social como por la educación escolar formal no suelen ser satisfactorias para ellos. Este hecho puede entenderse por el aislamiento cultural y lingüístico al que se enfrentan estos sujetos en su vida cotidiana. Para que sea posible deconstruir o al menos mitigar las barreras audistas que se interponen entre los sordos y la realización de sus derechos educativos, lingüísticos y culturales, es necesario desmitificar los estigmas que conforman nuestro imaginario sobre la sordera y los sordos. En este artículo, pasaremos de las breves reseñas históricas y las diversas concepciones de la realidad sorda a la importancia del bilingüismo como herramienta educativa y social para la producción de autonomía de las personas sordas. Desde la perspectiva de diversos autores como Karnopp (2004), Quadros (2006; 2019) y Freire (2002) es posible vislumbrar un sinfín de posibilidades de actuación y estrategias para tejer una realidad bilingüe y efectivamente inclusiva en la que sea posible que los sujetos sordos actúen en diversos entornos y situaciones sociales de forma más amplia y satisfactoria. A través de la reflexión sobre la realidad de los sordos tanto en el ámbito escolar como en otras oportunidades de socialización, buscamos, desde una concepción bilingüe, pensar estrategias y materiales didácticos para que no sólo la alfabetización, sino la mayor parte de los posibles aprendizajes de los sordos puedan darse a través de interacciones espontáneas, afectivas e inclusivas.

Palabras clave: Educación Bilingüe; Sordera; Autonomía; Inclusión.

Résumé

Les opportunités d'apprentissage qui, en général, sont offertes aux sujets sourds tant par l'interaction sociale que par l'éducation scolaire formelle ne leur sont souvent pas satisfaisantes.

Ce fait peut être compris par l'isolement culturel et linguistique auxquels ces sujets sont confrontés dans leur vie quotidienne. Afin de déconstruire ou du moins d'atténuer les barrières d'écoute qui apparaissent entre les sourds et la réalisation de leurs droits éducatifs, linguistiques et culturels, il est nécessaire de démystifier les stigmates qui composent notre imaginaire concernant la surdité et les personnes sourdes. Dans cet article, nous passerons de brefs sauvetages historiques et de diverses conceptions de la réalité sourde à l'importance du bilinguisme comme outil éducatif et social pour la production d'autonomie pour les sujets sourds. Du point de vue de plusieurs auteurs tels que Karnopp (2004), Quadros (2006; 2019) et Freire (2002), il est possible d'envisager des possibilités infinies d'actions et de stratégies afin de tisser une réalité bilingue et effectivement inclusive dans laquelle il est possible pour les sujets sourds d'agir dans les environnements et les situations sociales les plus variés de manière plus étendue et satisfaisante. À travers des réflexions sur la réalité sourde tant en milieu scolaire que dans d'autres occasions de socialisation, nous chercherons, à partir d'une conception bilingue, à penser des stratégies et du matériel didactique afin que non seulement l'alphabétisation, mais aussi le plus possible l'apprentissage des sourds, puissent de interactions avec des interactions spontanées, affectives et inclusives.

Mots-clés: Éducation bilingue; Surdité; Autonomie; Inclusion.

Debates Iniciais Sobre o Mundo Surdo: O Que Devemos Saber?

Contam os mais diversos estudos historiográficos sobre a surdez que, a partir do momento em que o sujeito surdo passa a ser narrado como deficiente, isto é, reconhecido social e medicamente por signos de incompletude e falta, ganham força os discursos estigmatizadores sobre essa população. Este é um marco importante para o processo de desumanização da pessoa surda. A partir daí, desde a asfixia até atirar os sujeitos surdos de precipícios³, inúmeras práticas violentas perpetuaram-se a fim de firmar a constante “ouvintização”⁴ dos povos.

O ouvintismo é um termo bastante utilizado por estudiosos da área da surdez visto que refere-se ao eco colonizador que os dispositivos da cultura ouvinte (etiqueta social, pedagogias, meios de comunicação, etc) possuem sobre os surdos. Dispositivos excludentes e marginalizadores que garantem à comunidade surda um lugar socialmente isolado e inferior.

Ao contrário do que possa se imaginar, estigmatizar a surdez não significa abandonar o controle das produções científicas sobre esta área. Pelo contrário, para que

³ Ver Berthier (1984).

⁴ Ver Skliar (1999).

se mantenham firmes as convicções ouvintistas, é valioso enriquecer constantemente as práticas e produções que as confirmam e reforçam.

Isto é, trata-se de uma dominação multifacetada que remonta-se conforme a necessidade ao longo do tempo para permanecer existindo. Atualmente, com debates sobre Direitos Humanos em alta, não são mais aceitáveis as antigas práticas explícitas de discriminação.

O ouvintismo se reinventa por intermédio de diversas ferramentas e práticas *reabilitadoras* nas quais o surdo usará de sua língua e comunidade enquanto *alicerce* educacional e social até que possa “evoluir” linguisticamente e atuar no mundo como um ouvinte. Ser surdo continua sendo encarado como algo anormal ou um obstáculo a ser superado através da assimilação da cultura ouvinte. Assim, a surdez é parte de um par onde nada pode representar além da falta/deficiência que significa. Em contrapartida à tendência de marcar os sujeitos surdos como pessoas incompletas, os chamados Estudos Surdos estão preocupados em compreender a surdez enquanto uma diferença cultural.

Na perspectiva dos Estudos Surdos, a pessoa surda não é definida a partir do discurso médico; desvincula-se do status de deficiência e passa a ser encarada como alguém completo: interage culturalmente, possui inteligência preservada, língua própria e vive repleto de possibilidades.

Por utilizar a língua de sinais e ser membro da comunidade surda, compõe uma minoria linguística e cultural. Agora resta uma dúvida: quem é surdo e qual a diferença entre surdez e deficiência auditiva? A resposta é complexa e pode variar a partir do ponto de vista de quem partem os autores.

Em certas perspectivas, pode não haver distinção alguma ou quase nenhuma entre surdez e deficiência auditiva, os dois são tidos como termos sinônimos. Há aqueles que, principalmente pela lógica médica, diferenciam deficiência auditiva e surdez pelo nível da perda auditiva, a primeira é caracterizada por uma perda leve até moderada, a outra por uma perda severa ou não possuir audição. Essas leituras existem e junto a seus desdobramentos constroem mundos (valores, culturas, conceitos e estigmatizações, papéis sociais, etc).

No presente texto, todavia, assumiremos a óptica que nos permite identificar que surdez e deficiência auditiva não são sinônimos, pois extrapolando as definições da clínica médica, é Surdo aquele que possui perda auditiva, utiliza língua de sinais e faz parte da comunidade surda. Mais do que uma questão de profundidade auditiva, ser Surdo é uma questão de identidade (indissociável dos processos de formação subjetiva), modo de estar no mundo e construir significados e relações. Assim sendo, Surdez é compreendida como diferença e não insuficiência.

A falta estrutural de esforços e interesses do mundo ouvinte em aceitar a diferença linguística entre surdos e ouvintes traz riscos às nossas práticas aos quais devemos estar atentos. A compreensão histórica da língua de sinais enquanto uma forma limitada de comunicação e compreensão do mundo faz com que mesmo as práticas mais desconstruídas possam recair sobre sentidos comuns e reprodução de práticas paternalistas de ouvintização. Estas práticas podem ser ainda mais comuns (e sutis) na educação, campo no qual o discurso da inclusão é carta marcada nas pedagogias contemporâneas. Mas entre a teoria e a práxis, quanto ainda temos que caminhar para construirmos uma ética realmente inclusiva na educação?

Sabe-se que, segundo os números do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 24% da população do país é de pessoas com alguma deficiência. Dentro desse levantamento, soubemos também sobre os números que diziam respeito à quantidade de deficientes auditivos e surdos, respectivamente 9.355.800 e 344.200. Ademais, notou-se também que a parcela de pessoas com deficiências possui taxa de escolarização abaixo da média deixando nítido o furo nas políticas de inclusão do campo educacional na prática.

O presente texto tem como objetivo discutir a inclusão escolar do aluno surdo e assim como as propostas de educação que predominaram no ensino de surdos ao longo do tempo: Oralismo, Comunicação Total até chegar ao Bilinguismo. Para assim, sermos capazes de refletirmos sobre possíveis caminhos e estratégias para compormos um cenário de melhores condições de comunicação, inserção na sociedade e valorização da identidade surda, onde seja romper com as barreiras atitudinais, comunicacionais etc que entravam a experiência escolar do sujeito surdo.

Tendo todos nós avançado no entendimento de que as dificuldades na aprendizagem escolar do aluno surdo não se dão por conta de inabilidades naturais desses sujeitos, podemos apontar que essas questões surgem e se perpetuam a partir das formas dominantes de construir o mundo e educar. Nessa perspectiva, buscaremos refletir à luz de diversos autores envolvidos na educação de surdos para construir nossa conversa para que possamos nos comprometer com a garantia do acesso aos sujeitos surdos aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos.

Dentre estes autores e práticos: Karnopp (2004), que trata as concepções da leitura e de escrita dos alunos surdos; Lodi e Lacerda (2010), sobre a inclusão escolar na proposta bilíngue e o desafio a ser enfrentado no ensino da Língua Portuguesa; Quadros (2006;2019) que apresenta o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa no sujeito surdo; e, Freire (2002), patrono da educação brasileira, que nos dá lições sobre a produção de práticas de autonomia na escola e na vida.

Para desenhar de forma mais didática nosso campo de investigação, faz-se necessário um breve histórico sobre a educação de surdos ao redor do mundo até chegar ao cenário brasileiro com o objetivo de resgatarmos os fatos importantes à nossa análise quanto a construção de vários estigmas que ainda perduram, sua inserção na sociedade, identidade e questões linguísticas.

Um breve histórico das perspectivas de educação de surdos da Europa ao Brasil

Nosso breve histórico sobre a educação de surdos no mundo inicia-se em terras europeias. Durante meados 1755, em Paris, o abade L' Epée fundou a primeira escola pública para o ensino de pessoas surdas. Chamou-lhe Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, escola que funciona até os dias de hoje com o nome de Instituto Nacional para Jovens Surdos em Paris (DAWES, 2015).

A instituição tinha como objetivo transmitir conhecimento formal a seus alunos, dando-lhes acesso à leitura, escrita e a algumas faces das produções culturais existentes. Para além de seu esforço para dar acesso à educação às crianças e jovens surdos, L' Epée tornou-se mais conhecido ao longo do tempo pelos avanços que alcançou na comunicação

por sinais, formalizou uma língua baseada na combinação de sinais com a gramática francesa (DAWES, 2015).

Seguindo a tendência internacional, o professor francês E. Huet, ex-aluno do Instituto Nacional para Jovens Surdos em Paris, desembarca a convite de Dom Pedro II em solo brasileiro no ano de 1857. O francês tinha como missão criar e assumir a primeira escola para surdos no Brasil. Assim surgiu o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES). Além de assumir a direção da instituição, também foi professor e ensinou aos surdos como utilizar a Língua de Sinais Francesa (LSF). Com o uso recorrente, a LSF foi se adaptando e desenvolvendo de acordo com o contexto brasileiro, tornou-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (ROCHA, 2007 *apud* DAWES, 2015).

Paralelo a esses acontecimentos, em 1880, ocorre um grande marco histórico para a educação de surdos que ecoou mundialmente, o Congresso de Milão. Representantes de Institutos envolvidos com a educação de surdos da Europa e das Américas se reuniram para discutir sobre qual método de ensino seria mais adequado aos indivíduos surdos. O embate principal girava em torno da rivalização entre métodos predominantemente orais e métodos que prestigiaram a língua de sinais.

Infelizmente, a tendência ouvintista presente no Congresso acabou por excluir a comunidade surda enquanto atores-agentes nesse debate o que resultou na designação da oralização como método padrão para os institutos de educação de surdos. Além disso, num esforço de normatizar o corpo surdo, proibiu-se veementemente o uso da língua de sinais e instituiu-se diversas punições violentas para quem não agisse de acordo com as imposições decididas no Congresso. Nesta ocasião, por exemplo, as mãos eram fortemente amarradas para que os surdos fossem obrigados a aprender a falar (ROCHA, 2007 *apud* DAWES 2015). Sobre a oralização diz Goldfeld:

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)

O Oralismo, enquanto perspectiva patologizante, não encara a comunidade surda como um grupo com identidade e costumes próprios que se constitui e produz saber a partir de uma vivência outra de mundo, pelo campo visual. Pelo contrário, reduz os processos subjetivantes na surdez à conveniência do ouvintismo sob pretexto de “facilitar” as relações familiares, sociais e vivências do dia-a-dia através da língua oral (DAWES, 2015).

Os parâmetros sociais ouvintistas (supervalorização da língua oral, patologização do que hoje chamamos de Subjetividade Surda, escolas para surdos com foco na oralização, etc) impostos e reforçados pelo Congresso de Milão não foram suficientes para impedir os surdos na luta por seus direitos linguísticos. A língua de sinais é a língua materna (natural) da pessoa surda, é marca identitária dessa população. Logo, impedir que sujeitos surdos utilizassem sua língua natural era também minar parte valiosa da construção da subjetividade surda e dos relacionamentos interpessoais.

Pela forte pressão resultante dos movimentos de resistência surdos, a língua de sinais e, mais ainda, a cultura surda nunca deixaram de existir dentro de suas comunidades. Como desdobramento desse processo, uma nova filosofia para o ensino de surdos ganha força, a Comunicação Total. Nesse entendimento, os surdos poderiam utilizar de quaisquer ferramentas e métodos que julgassem conveniente para a comunicação. Tanto a língua oral quanto a língua de sinais eram encorajadas, mas também outras formas menos convencionais de se comunicar como desenhos, mímicas etc.

Ao contrário do Oralismo, a Comunicação Total não surge em consonância aos ideais linguísticos e culturais dominantes, mas apenas com o intuito de servir ao surdo uma metodologia que o permitisse interagir com o meio social do qual estava isolado até então. Essa filosofia serve sobretudo como um frescor de autonomia para uma parcela da população que por muito tempo esteve sob a mira de práticas paternalistas. Sobre a Comunicação Total, Ciccone defende:

a Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e à educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se

possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. (CICCONE, 1996, p.6)

Para além do evidente espectro emancipatório que a Comunicação Total anunciava à comunidade surda, na prática, a filosofia não se popularizou como o imaginado. Um argumento comum para justificar o imprevisível fracasso da disseminação no âmbito escolar das práticas de comunicação total é a falta de uma língua compartilhada entre professores e alunos. O que implicou em muitas restrições nas relações e nos processos de ensino-aprendizagem devido à ausência de uma metodologia mais bem delimitada. Isto é, a possibilidade de inúmeros caminhos alternativos comunicacionais acabou dividindo a comunidade surda linguisticamente, pois parte optava pela oralização, parte pela língua de sinais, outros mantinham práticas mistas de comunicação.

Tal dissenso linguístico dentro da comunidade extrapolavam o campo comunicacional, trazendo para a cena diversas questões de identidade. A multimodalidade comunicacional que a comunidade surda populariza partir da Comunicação Total, acabou por despotencializar e descaracterizar ao longo uma série de lutas do povo surdo em relação ao uso da língua de sinais. Visto que, por conveniência ouvintista, as famílias e demais ouvintes dos círculos relacionais das pessoas surdas não utilizavam língua de sinais.

Em resposta a esse fenômeno, como uma tentativa de conciliar as quinas de tensão comunicacional restantes e viabilizar ao sujeito surdo uma vivência mais ampla de sua língua materna, é aberto espaço para a terceira filosofia de educação de surdos que abordaremos em nosso texto, o Bilinguismo.

Nos anos 80 e 90, o Bilinguismo se fortalece na educação de surdos no Brasil. Nesse caso, como nome sugere, duas línguas são oferecidas na educação das pessoas surdas, L1 e L2⁵, respectivamente Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

⁵ L1 é um dos termos que podem ser empregados para designar a primeira língua ou língua de conforto de uma pessoa. Ao mencionar uma segunda língua, utilizaremos a expressão L2.

A língua é considerada um meio para o desenvolvimento do ser em seu todo, capaz de propiciar a comunicação das pessoas surdas com os ouvintes, bem com seus pares, além de desempenhar também o papel de suporte do desenvolvimento cognitivo. (NOVAES, 2010, p.47)

Diversos estudiosos apontam os resultados positivos que essa abordagem apresenta no campo da educação pois atende de forma satisfatória às necessidades educacionais específicas do aluno surdo. Além disso, o método viabiliza que suas práticas extrapolam a esfera da educação formal, expandindo as possibilidades e modos de construção e conhecimento da realidade. Alvez (2010) destaca a importância da abordagem bilíngue:

por outro lado, a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar. (ALVEZ *et al.* 2010, p.7 *apud* DAWES, 2015, p.8)

A partir dos avanços teóricos e práticos no campo educacional e nas vivências linguísticas da comunidade surda provenientes das experiências bilíngues, os sujeitos surdos vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade. Conquistam os espaços acadêmicos, o direito à presença de instrutor e intérprete de Libras nos espaços escolares, facilitando a comunicação entre alunos surdos e professores (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que, num contexto bilíngue, é o protagonismo no processo construção de conhecimentos - viabilizados pela vivência da língua de sinais nos espaços nos quais o sujeito surdo faz parte - que facilita os caminhos do surdo no reconhecer-se enquanto sujeito social⁶ e também a trabalhar em comunidade sua afetividade e demais cognições (MONTEIRO *et al.*, 2018).

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas

⁶ Ver Bernard Charlot (2000) em “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, sobre o conceito de Sujeito Social.

condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (FREIRE, 2002, p.43)

Bilinguismo e inclusão: educar para a autonomia

No presente subcapítulo, para fins de contextualização histórica (mas não apenas isso!), apostamos na estratégia de iniciar o desenvolvimento da problemática a qual nos dispusemos a pensar nesse trecho a partir do protagonismo surdo nas lutas sociais para conquista e garantia de seus direitos no Brasil.

Os movimentos sociais surdos brasileiros⁷ assumiram posição de vanguarda na luta pela garantia de seus direitos linguísticos. A partir desse novo capítulo da história, pode-se ver o sujeito surdo assumindo seu lugar de protagonista, sujeito social, nos debates e nas reivindicações que envolviam suas condições de estar no mundo e desenvolver suas afetividades e outras cognições (educação, debates linguísticos, mercado de trabalho, demais garantias de direitos, etc).

Esse processo culminou em diversas conquistas tanto para a comunidade surda: desde reverberações legais como a conquista do reconhecimento da Libras e sua oficialização como língua, Lei nº 10.436 em seu artigo 1º, no ano de 2002, até avanços mais sofisticados nos processos de desmarginalização do surdo nos meios sociais.

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 expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Os vieses afetivo e político da Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras, para a comunidade surda constituem um importante par de ideias para pensarmos os atravessamentos entre os fazeres da educação inclusiva e bilíngue na produção de autonomia desses sujeitos.

⁷ Ver Brito (2013).

Para endossar nosso debate a respeito da construção de autonomia, trazemos alguns argumentos de Paulo Freire (2002) no que diz respeito à importância da vivência da coletividade proporcionada pelo cotidiano escolar no processo do que chamou de *assunção do sujeito*:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2002, p.18-19)

A partir das palavras do educador, torna-se mais evidente a relação entre bilinguismo, inclusão e autonomia para os sujeitos surdos. Visto que, ainda hoje, em sua maioria, é apenas no cotidiano escolar bilíngue que as crianças surdas encontram oportunidades mais ampliadas para vivenciar a língua de sinais. Tal realidade é diversas vezes atribuída ao fato de que mais de 90% das crianças surdas são de famílias ouvintes e, por isso, não tem referências de sua língua materna em casa (KAIL, 2013, p.96 apud CARVALHO; SANTOS, 2016, p.193).

Essa discussão corrobora com Lodi e Lacerda (2010, p.13):

considerando-se que a maioria dos sujeitos surdos é filhos de pais ouvintes, é difícil imaginar o desenvolvimento da linguagem oral sob estas condições, já que a língua oral a que são expostos desde o nascimento não é adquirida e significa em condições naturais de interlocução.

As autoras tratam das dificuldades na comunicação que são comuns para as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Aqui, cabe a ressalva de que esse reconhecimento deve ser feito com muita cautela no sentido que a família, tal qual a escola, é uma instituição de reprodução-manutenção de valores dominantes. Logo, o debate que propomos deve ser compreendido numa perspectiva estrutural.

Também vale ressaltar que os estudos e especialistas na área da surdez não mudam o fato de que “a primeira escolha da língua do surdo é feita pela família: cabe aos responsáveis escolher que seus filhos sejam sinalizantes, oralizados ou tenham

comunicação total” (MONTEIRO *et al*, 2018, p.59). Logo, compete aos intelectuais e militantes da causa trabalharem a fim de avançar nos debates em relação às possibilidades linguísticas do surdo e da sociedade em geral para que as famílias possam encontrar informação e apoio — se julgarem conveniente — no momento de optarem pelo primeiro caminho linguísticos de seus filhos. Da mesma forma, a escolha sobre matricular as crianças surdas em uma escola regular ou não⁸.

Quanto antes seja possível ao sujeito fortalecer sua língua materna, mais variadas serão as oportunidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo às quais a criança encarnar no decorrer das diversas esferas de sua vida. Sabe-se que a língua de sinais faz parte da cultura surda e que, por ser sua língua natural, favorece a qualidade e as habilidades comunicacionais de seu usuário dentro e fora da casa.

Além disso, muitas dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo no dia a dia são reflexo da aquisição tardia da linguagem. Inclusive os neuro-saberes respaldam essa afirmação através do conceito de plasticidade cerebral, isto é, a capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central (SNC) de se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando suas conexões em função da necessidade, do uso e das características do ambiente. (MONTEIRO *et al*, 2018, p.57)

A ampliação das possibilidades de aquisição de vocabulário e da vivência social das afetividades através da fluência na língua de sinais é indispensável na construção da identidade surda:

a identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. Os Surdos vão construindo seu pensamento e compreendendo o mundo a partir puramente de suas visualizações. (LOURENÇO; MEIRELES; MENDONÇA, 2012, p.30)

Durante a escolarização, a compreensão sobre a surdez ganha mais nuances pois desafia o engessado sistema escolar a se movimentar e pensar estratégias. A presença da criança surda na sala de aula regular abre espaço para forças criativas, criação de fazeres

⁸ Independente da escolha dos pais quanto à inserção dos filhos na escola regular, a Constituição Federal de 1988 garante o acesso de todos à educação e também estabelece o direito à igualdade, proteção e integração para todas as pessoas sem quaisquer tipos de rejeição.

libertários; isto é, para caminhos forjados a partir da desmistificação dos saberes instituídos.

Da mesma forma em que a presença da língua de sinais contribui para uma compreensão dos conteúdos e vivência social mais extensa no contexto escolar, Karnopp (2004) sugere que a língua escrita também é necessária para a ampliação das habilidades linguísticas do surdo uma vez que se trata de uma ferramenta visual.

É bastante comum que, no transcurso do letramento, a criança surda apresenta dificuldades quanto à interpretação de textos. Tal fato pode ser atribuído de modo mais geral às divergências próprias da língua escrita e a língua de sinais: 1) em termos de estrutura; 2) em relação às ideias de abstração e concretude; e 3) também devido às palavras que ainda não conhece.

O processo de letramento do aluno surdo tem sido considerado um grande desafio para os educadores que trabalham ativamente com a surdez. Ao contrário da criança ouvinte que aprende e vivencia no dia a dia a língua portuguesa com naturalidade via canal auditivo, a criança surda encontra dificuldade para assimilar o português porque sua percepção e representação do mundo se dão por meio dos componentes visual e gestual. Logo, torna-se cansativo para indivíduos surdos conhecer o mundo através de letras, palavras e textos. (COUTINHO; DAWES, 2017, p.12)

Trazendo a discussão para a realidade de nosso país, ambas as línguas, Libras e a Língua Portuguesa escrita, são demasiado complexas e, ainda que o sistema escolar tente capitular o aprendizado através de seriações e diplomas, cada criança tem seu ritmo de aprendizagem. Em especial nas crianças surdas, atribui-se às especificidades do processo de aprendizagem ao jargão capacitista das “dificuldades naturais do surdo” na escola. Desta forma, o sujeito é fadado a experienciar uma educação moldada a partir de compreensões capacitistas de sua realidade educacional.

Sabe-se que os entraves encontrados pelos surdos na educação formal não são e não devem ser compreendidas como naturais. Muito pelo contrário do senso comum, esses entraves surgem e perduram devido a naturalizações do imaginário ouvintista quanto ao lugar do surdo na lógica produtiva/capitalista de educação. Numa educação

crítica e libertária⁹, não há a possibilidade de existirem dificuldades naturais¹⁰ haja vista que aqui compreende-se a educação escolar como um constructo. Assim sendo, pode remontar-se e desconstruir-se a partir do entendimento que a educação convém para que o sujeito possa construir de forma crítica suas relações, práticas e pensamento.

Em uma proposta educacional bilíngue, é necessário que, ao serem trabalhados os conteúdos, não só a Libras, mas também a Língua Portuguesa seja compreendida enquanto partes importantes da vida do surdo, de como ele tece suas relações e se insere no mundo. Ambas podem se intercalar, agregando na experiência e compreensão uma da outra. Isto poderá facilitar a interpretação da leitura e produção da escrita, além do desenvolvimento de competências que permitem uma atitude ampliada, criativa e autônoma de sua identidade linguística. “Como cidadãos brasileiros, país cuja língua oficial é o Português, o surdo tem o direito de se apropriar do Português, de compreendê-lo em sua modalidade escrita!” (RIBEIRO; SILVA, 2015, p.103).

Além de pensar no ensino das línguas na educação bilíngue, é importante discutir as línguas no espaço educacional. As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para surdos, a escola precisa ser reorganizada a partir da Libras também. (QUADROS, 2019, p.151)

Para que a criança surda desenvolva a leitura e a escrita é preciso forjar estratégias para que o mundo das palavras escritas se desenhe na concretude do cotidiano do aluno. Isto é, esteja envolvido numa teia de vivências afetivas para que tenham significado e usabilidade nas relações ao ser proveitoso para expressar suas ideias, opiniões e sentimentos. Sendo possível utilizar das ferramentas que lhes for confortável para que possam viver em sociedade e comunicar-se com seus pares sem medo.

A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS, 2006, p.24)

⁹ Ver Illich (1985).

¹⁰ Ver Canguilhem (2010).

A criança surda deve ser protagonista de seu próprio processo de letramento, e ser respeitada por seus ritmos, descobertas e características individuais para que vivencie de maneira agradável seu processo de formação escolar e adquira gosto pela curiosidade de conhecer o mundo. Assim, aos poucos, em muitos casos pode se observar uma melhora no desempenho escolar.

Por isso, são necessárias políticas pedagógicas estruturadas para tratar o sujeito surdo como protagonista, portador de uma identidade própria, dotado de capacidade comunicativa como um ouvinte; embora não na mesma modalidade. As metodologias direcionadas aos alunos surdos devem inserir a Libras como L1, como língua de instrução com papel essencial reconhecido na aprendizagem e na autonomia dos surdos. (MONTEIRO *et al*, 2018, p.62)

Produção de recursos didáticos bilíngues: criar e remontar para incluir

Pensar a educação de surdos é também pensar a educação de modo geral em suas mais variadas nuances. Ou seja, as diversas formas que um sujeito pode vivenciar sua curiosidade incentivado por um outro ou espontaneamente e educar-se. Essa reflexão nos remonta Freire (2002) sobre a importância da curiosidade num processo educacional crítico para a formação de autonomia:

é neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2002, p.9)

Contribuí também à nossa análise, lembrar as curiosidades freirianas — epistemológica e ingênua — (FREIRE, 2002) para elucidar como o sujeito ao longo da vida vai construindo e interagindo com seu campo de conhecimento a partir da via dos afetos. Nesse sentido, é dever das instituições de educação propiciar ao aluno surdo oportunidades para viver o processo de letramento e formação linguística através de

interações espontâneas e inclusivas; e ter como foco de seu trabalho, o desenvolvimento prazeroso e saudável das funções linguísticas, cognitivas e motoras do estudante.

Como construir estratégias e ferramentas educacionais para que o aluno surdo possa vivenciar (exercendo) sua curiosidade e aprender habitando no mundo com autonomia? Parte dessa questão pode começar a ser respondida em observância de nossas próprias leis. A legislação brasileira traz garantias para a pessoa em idade escolar, mas também trata especificamente dos estudantes surdos em alguns de seus dispositivos.

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei Federal nº 10.436/02 (que implementa o uso da Libras em território nacional) e, de acordo com o seu Art. 14, deve ser garantido ao aluno surdo o acesso à comunicação e à informação, mas também o atendimento de suas necessidades educacionais (BRASIL, 2005).

Posteriormente, em seu Art. 22, o Decreto 5.626/05 trata da “Garantia do Direito à Educação das Pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva”, reforçando e respondendo às reivindicações dos movimentos sociais surdos sobre seus direitos educacionais e comunicacionais:

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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

A legislação também assegura o acesso e uso da Libras em todas as unidades escolares e a inclusão desta como disciplina curricular nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Fonoaudiologia e licenciaturas nas universidades e faculdades que estejam credenciadas ao Ministério da Educação.

Sabe-se, porém, que as narrativas sobre a inclusão dos surdos e das pessoas com alguma necessidade especializada na rede pública de ensino brasileira são compostas por

diversas vivências de precariedade atitudinal e de demais recursos. Voltando o foco para a surdez, ainda que o ensino da Libras seja obrigatório para todos os futuros professores, por exemplo, o conteúdo e o tempo de estudo da língua é reduzido a ponto que não capacita o futuro docente a estabelecer uma comunicação satisfatória com seu estudante surdo.

Ainda que haja uma sensibilização ocorrendo na sociedade em relação à surdez e à Libras, a criança surda ainda não goza plenamente de seu direito de ser inserido num ambiente educacional bilíngue e também de ter acesso à profissionais especializados, à informação e comunicar-se em sua língua materna.

Agora, voltemos rapidamente à discussão que introduziu o presente tópico: as curiosidades das quais tratava Freire (2002). Ora, se é possível no processo escolar construir um ambiente educacional no qual aprender seja uma prática espontânea e de autonomia, como incluir os estudantes surdos nesse processo?

Jogos didáticos, lúdicos e, acima de tudo, bilíngues para auxiliar e dinamizar o aprendizado. Esse material, em geral, busca promover a experiência de aprendizagem ao aluno de forma independente numa aposta diferenciada quanto ao sentido de como se dá educação. (COUTINHO; DAWES, 2017, p.18)

Na busca de estratégias para construção de dispositivos pedagógicos que sejam aliados do surdo em seu processo de aprendizagem, dentro de uma proposta majoritariamente bilíngue, os recursos visuais têm se mostrado bastante potentes. Da mesma forma, os vários recursos não-tradicionais de experimentar a educação como oficinas, jogos, passeios, etc.

Na educação de surdos, que tem a Libras como meio de comunicação, as imagens são essenciais para o entendimento dos conceitos acadêmicos e, quando utilizadas junto a palavras, auxiliam os estudantes no processo de aprendizagem. Devido à característica visuogestual, a Libras pode ser apresentada junto à língua portuguesa, respeitando a estrutura frasal de cada uma dessas línguas, compondo dois canais informacionais de processamento necessários à educação bilíngue. (GALASSO et al, 2018, p.67)

Para os práticos da educação, pode ser relevante a ausência de referencial didático bilíngue (produtos) no mercado ou sendo distribuídos nas instituições formais de educação. No entanto, a falta de produtos mercadológicos e práticas mais homogêneas no

campo de educação bilíngue para surdos pode estabelecer uma série de vantagem para alunos e profissionais da educação envolvidos; porque a necessidade de criação de materiais e estratégias didáticas para as mais diversas e complexas situações permite a intensificação das potências criativas que são incontáveis vezes silenciadas por nosso sistema escolar.

É direito do aluno surdo aprender com materiais, atividades e estratégias didáticas que valorizem suas características comunicacionais e identitárias. Logo, é fundamental que os dispositivos didáticos que iremos construir para uso de nossos alunos reconheçam e estimem seu modo de conhecer o mundo, sua língua, sua comunidade. Para que ele possa utilizar seus estímulos sensoriais, a interação com a terra e com as comunidades que compõe aproveitando de sua curiosidade para habitar, co-habitar, conhecer e construir mundos e possibilidades no contexto da diversidade e inclusão. E também munido das ferramentas que lhe for mais conveniente: palavras, sinais, expressões cênicas, sentidos...!

é necessário que os ouvintes conheçam empaticamente o universo surdo, que entendam as questões de sua comunidade, suas reivindicações, sua necessidade de ser representado e as implicações de viver num meio social que escolherá majoritariamente a língua oral-auditiva como peça-chave das relações interpessoais. (COUTINHO; DAWES, 2017, p.15)

Em última análise, produzir recursos didáticos bilíngues para os alunos surdos é prestigiar o aprendizado ativo, valorizar a diversidade e romper com a monotonia homogênea dos modos dominantes de educar e, mais ainda, ressignificar a surdez no ambiente escolar.

Considerações Finais

O sujeito surdo utiliza sua língua para relatar fatos, construir histórias, interagir com as pessoas, manifestar suas ideias e preferências. Torna a língua viva (criando e modificando-a) com seu uso cotidiano, explorando as múltiplas possibilidades de viver num mundo repleto de pessoas, tal qual o ouvinte que utiliza sua língua materna para se expressar.

É comum no processo de escolarização pessoas surdas serem marcadas pela falta de habilidade para acompanhar os processos formais de ensino. A narrativa que se estabeleceu através do imaginário ouvintista monta a imagem de um sujeito surdo marcado pela falta de um sentido, desarrazoado e também sem pleno gozo de suas faculdades mentais. O ouvintismo, difundido e perpetuado em especial nas instituições escolares, é raiz dos “problemas de aprendizado” que promove e que avaliamos (a-historicamente, num registro naturalista) sem horizonte de solução no campo da surdez.

Em alternativa, a filosofia bilíngue juntamente às práticas de enfrentamento e resistência da comunidade surda e seus movimentos sociais favorece o apagamento do imaginário hegemônico sobre a surdez. Tais atitudes extrapolam a escrita acadêmica, os muros da escola e a própria comunidade surda, pois trazem à tona a pessoa surda como sujeito ativo e protagonista de sua vida.

A partir do ponto em que se é possível que língua de sinais e língua oral escrita coexistam no cenário escolar sem relação hierárquica ou de dependência, é viável que a língua de sinais também ocupe um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua oral escrita.

Pedagogicamente, a escola deve tecer estratégias sobre como as duas línguas estarão disponíveis igualmente para as crianças. Para que os alunos transitem entre as línguas conforme suas necessidades e preferências e sejam amparadas e orientadas para que tenham a possibilidade de amadurecer linguisticamente em ambas e se tornarem bilíngues.

É preciso que o professor esteja preparado para receber o aluno surdo dentro da sala de aula em ambiente escolar, com conhecimento em Libras para a efetivação da comunicação entre eles. Bem como deve estar atento à necessidade de elaborar vários tipos de estratégias pedagógicas que possam atender às especificidades do aluno surdo em seu processo de aprendizagem com as duas línguas, a Língua Portuguesa (L2) e a Libras (L1). Uma dessas estratégias pode ser a produção de material didático bilíngue. Dessa forma, será possível garantir para o surdo no processo de aquisição do conhecimento a preconização dos estímulos visuais e a valorização de recursos concretos. Imagens, vídeos e recursos táteis são ferramentas importantes para a construção desse trabalho.

A escola que atende o aluno surdo deve se preocupar constantemente em trabalhar com as duas línguas como um direito do aluno, mas sempre reconhecer a esfera afetiva que a Língua de Sinais representa e constrói na vida da criança surda. É através de suas vivências linguísticas (e não apesar delas!) que a criança surda desenvolve-se social, linguística e cognitivamente no contexto da diversidade e inclusão.

Referências

ALVEZ, C. B. et al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoa com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ;[Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée**. In The deaf experience: classics in language and education, tradução de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, MEC / SEE.

_____. **Decreto Nº. 5.626**. Regulamenta a Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 22 de dezembro de 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. MEC, CNE / CEB, 2010.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2013.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CARVALHO, D. M.; SANTOS, L. R. de L. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da Língua de Sinais como primeira Língua. **Revista Sinalizar**, v.1, n.2, jul./dez. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CICCONE, M. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COUTINHO, A. C. de M. S.; DAWES, T. P. **A inclusão em marcha: rumos e percursos do projeto O Ensino de surdos sob a Perspectiva Bilíngue**. in Anais do I encontro de professores bilíngues de surdos - volume I - organizado por Tathiana Prado Dawes. Perse: Niterói, 2017.

DAWES, T. P. **Produção de material didático: comunicação, interação e estimulação da Libras no museu itinerante Ciências Sob Tendas**. (Dissertação de Mestrado) Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI, Universidade Federal Fluminense, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALASSO, B. J. B. et al. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v.24, n.1, p.59-72, mar. 2018.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>> acesso em 11/06/2020.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

LOURENÇO, K. C. C.; MEIRELES, A. R. A. Di C.; MENDONÇA, S. R. D. **Identidade, Cultura e Língua de Sinais: O Mundo do Surdo**, In: Libras – Língua Brasileira de Sinais. Taubaté: UNITAU, 2012. p. 25-46

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B.F. de. (Org) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

NOVAES, E. C. **Surdos**: Educação, Direito e Cidadania. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Libras**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2019.

MONTEIRO, Letícia F. A. et al. Processo de aquisição da linguagem do sujeito surdo: uma análise do bilinguismo como prática social. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 38, Jul-Dez 2018

RIBEIRO, T.; SILVA, A. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Wak editora: Rio de Janeiro, 2015

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**: Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro. INES. Vol 1. 2007.

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