

CAPÍTULO 2:

EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Fernanda Santos Pena¹

A surdez, como construção de um olhar sobre aquele que não ouve, é estabelecida dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, entre outros – e os discursos de vários campos criam significados diferentes para a surdez e a Educação de Surdos. Tais discursos influenciam as práticas, ao mesmo tempo em que são produzidos por elas. (Lopes, 2007).

No decorrer deste capítulo, serão abordadas questões primordiais para se compreender a educação ofertada aos sujeitos surdos. Para dar início aos estudos, a formação de concepções e significados sobre os surdos e a surdez é analisada.

O capítulo também apresenta uma trajetória histórica da educação ofertada aos sujeitos surdos, inclusive, em âmbito nacional. Ressalta-se que conhecer esse histórico não apenas adiciona conhecimentos, mas também possibilita refletir e questionar sobre os eventos relacionados com a educação em várias épocas, assim como compreender as políticas educacionais atuais voltadas para esses sujeitos.

Por fim, faz-se uma revisão sobre as principais abordagens que embasaram e ainda embasam as concepções educacionais e as práticas pedagógicas para surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

¹Professora Pesquisadora do curso de aperfeiçoamento “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino” (2022), promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Coordenadora Pedagógica do curso, em sua segunda edição (2023). E-mail: fernandapena.edu@gmail.com

1. O sujeito surdo e a surdez: concepções e significados

Ao longo da história, muitas concepções e significados sobre os surdos e a surdez foram construídos e desconstruídos, seja na ciência, na religião, na medicina, na educação, na mídia, e/ou no interior das famílias. Geralmente, foram os ouvintes que criaram os diferentes discursos, de acordo com seus padrões de normalidade.

De acordo com Lopes (2007), os significados são inseparáveis da cultura em que se formam e circulam; são eles os responsáveis pela nossa visão cultural do ser surdo. É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas.

Culturalmente, produz-se o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico e o comum, entre outros. Qualquer escolha é feita a partir de interpretações e representações que se constroem. Conhecer e se posicionar diante das diferentes concepções e significados pode ser primordial para se compreender melhor o sujeito surdo. Essa compreensão resulta em práticas que limitam ou ampliam o universo do exercício de cidadania do ser surdo, pois as suas negociações ocorrem no interior das relações de poder e de resistência.

Para desconstruir as perspectivas médicas, terapêuticas e assistencialistas de surdez, além daquelas históricas que enfatizam a perda, busca-se apresentar aqui as diferentes concepções e significados existentes sobre o sujeito surdo. Enfatizam-se aqueles que partem da comunidade surda, de suas identidades, percebendo o surdo em uma perspectiva cultural e da diferença humana.

Para Lopes (2007), a comunidade surda é um espaço de luta política, no qual se partilha de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga os indivíduos, fazendo-os uno e os mesmos em determinados momentos, sendo condição para argumentar sobre a diferença surda. Strobel

(2008) complementa que a comunidade surda não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto – família, intérpretes, professores, amigos e outros –, os quais participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização.

As discussões referentes à concepção de surdez, de modo geral, são caracterizadas pelas possibilidades comunicativas e pelos modos específicos de se perceber essa diferença. Perpassa nas discussões o embate entre a defesa do ensino da língua oral, enquanto um meio necessário para a reinserção social dos – então considerados – deficientes; e da língua de sinais enquanto representação de um grupo social minoritário, visto agora como diferente (Skliar, 2005).

As concepções clínico-terapêuticas e as sociais antropológicas se destacam por gerar, ao longo da história, não apenas teorias e pesquisas, mas por terem servido de base para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de Educação dos Surdos. Foram também responsáveis por influenciar o modo como a surdez passa a ser vista pela sociedade como um todo.

A ciência inventou a surdez por meio dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. O modelo clínico-terapêutico concebe a pessoa surda como possuidora de uma patologia, que sempre “precisa de”, sendo definida pelo que não tem e nomeada “deficiente auditiva”. Nesse entendimento, a surdez é vista como um *déficit* a ser combatido mediante terapias, tratamentos orofaciais, protetização e implantes cocleares. Os profissionais adeptos a essa visão acreditam que o melhor caminho para os sujeitos que não ouvem é o combate à surdez, levando a uma tentativa de anulação da diferença.

Conforme apontam Bisol e Sperb (2010), no modelo clínico-terapêutico:

O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua

capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala, por meio da aprendizagem da língua oral (Bisol; Sperb, 2010, p. 8).

Observa-se que a ênfase está nos efeitos da restrição das experiências de linguagem² no desenvolvimento global do surdo. Defende-se a ideia de que o pensamento não se desenvolve sem uma língua, compreendida apenas no seu aspecto oral.

Tais crenças acometeram não apenas os tratamentos realizados em clínicas, mas também aspectos familiares e educacionais referentes aos surdos:

Na família, a busca por especialistas, a dedicação integral aos filhos com surdez e a inconformidade pela falta de audição, por muitos anos mobilizaram e mobilizam pais e mães. Na educação, a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (Lopes, 2007, p. 8).

Sobre o conceito de normalidade e suas derivações, Bentes e Hayashi (2016) afirmam que a característica fundamental dessa ideologia, que implica uma atitude, é a de tornar o “outro normal”. Portanto, as atitudes normalizadoras são de massacrar, dominar, classificar patologicamente o “outro”, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do sujeito. O valorizado é o ser humano normal, sem desvios, dentro dos padrões estabelecidos e dentro das medidas, impondo um corpo único, perfeito, com sexualidade única, com qualidades imprescindíveis.

²Neste trabalho, a linguagem é entendida como a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Libras.

No caso dos surdos, a normalidade buscada é a de que estejam o mais próximo possível dos ouvintes, ou seja, das pessoas que ouvem. Espera-se que façam uso da língua oral, mesmo que por meio de tratamentos fonoaudiológicos exaustivos ou com os implantes cocleares, os quais trazem desconforto e não garantem uma audição similar à do ouvinte.

As concepções apresentadas dificultaram e ainda dificultam, em muitos espaços educativos e sociais, o entendimento da diferença surda como uma diferença cultural e a admissão de que a língua de sinais é uma língua própria dos surdos.

Para romper com as tentativas de normalização, os surdos precisam ser vistos e narrados a partir de discursos antropológicos, culturais e linguísticos. Compreende-se o ser surdo como aquele que se reconhece por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural. As pessoas surdas se integram e se sentem pertencentes à comunidade surda, são usuárias da Libras e se autodeclaram como surdas (Sá, 1999).

Este trabalho adota a identidade do ser surdo em suas diferenças culturais e linguísticas, estruturando as suas análises educacionais por meio da compreensão social antropológica. Entende-se que esta seja uma concepção que melhor contribua para a estruturação de políticas educacionais para a pessoa surda, visto que é a partir desse modelo que se abre espaço para a concretização da Educação Bilíngue, discutida no capítulo seguinte.

Ao longo deste trabalho, assim como nas principais referências dos Estudos Surdos, os termos cultura surda e identidade surda estão sempre presentes. A próxima seção busca apresentar os seus conceitos, assim como a importância de se considerar tais discursos na Educação de Surdos.

1.1 Estudos Surdos: cultura e identidade

Em 1998, Skliar definiu que os Estudos Surdos em Educação poderiam ser pensados como:

[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, define uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (Skliar, 1998a, p. 29).

Os Estudos Surdos surgem dos Movimentos Surdos, os quais se dão a partir dos espaços articulados pelos surdos, como as associações, as cooperativas, as escolas, os clubes, onde jovens e adultos surdos estabelecem o intercâmbio cultural e linguístico e fazem o uso oficial da Língua de Sinais (Feneis, 1995). Esses Estudos enfatizam o modelo social antropológico da surdez, sendo essenciais para que a surdez não seja interpretada como deficiência, falta, doença e sofrimento, mas como uma diferença linguística e cultural.

Segundo Perlin (2003, p. 100), estudiosa dos Estudos Surdos, o ser surdo se constitui na própria experiência de si, sendo: “[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os diversos discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”.

Nessa perspectiva, todos os surdos possuem uma identidade surda, mas esta não se apresenta sempre da mesma forma. Existe uma pluralização de identidades, diretamente relacionada com a história de vida de cada um.

Perlin e Quadros (2006) levantam três aspectos que consideram determinantes na formação do ser surdo:

[...] (a) a experiência (estar fazendo) no ato de transformar-se: faz-se experiência no contato com a diferença que está no outro surdo. É um ato de ir construindo a identidade, ato que permite novamente colocar a descoberto as identidades nunca prontas, fragmentadas, em contínua construção; (b) a experiência (exportada) no ato do surdo dar: de sua experiência do estar sendo surdo ao outro surdo, identidades em questão de dependência, que têm a necessidade do outro igual e (c) a experiência de resistência ou fragmentação: é a experiência que acontece nas trocas com os ouvintes (Perlin; Quadros, 2006, p. 171).

A imagem do ser surdo é híbrida, pois é construída tanto pelo ouvinte como pelos próprios surdos, com representações complexas. Cada surdo possui suas representações identitárias, as quais mudam com o passar do tempo: alguns são filhos de ouvintes, outros de surdos; uns dominam com fluência a Libras, enquanto outros possuem contato restrito com esta; podem compreender e escrever a Língua Portuguesa escrita, ou não. Além do mais, para Skliar (1997), a identidade surda é apenas uma das diversas características manifestadas pelos sujeitos, pois existem identidades voltadas ao gênero, à cor, à raça, família, religião, língua e situação econômica.

Além das múltiplas identidades, Skliar (2013) define a surdez na base de níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes, para além dos modelos conceituais clínico e antropológico: a surdez como diferença política, como experiência visual e localizada dentro do discurso da deficiência.

A surdez como diferença política é narrada em um viés da construção histórica, cultural e social, assim como em uma dimensão das relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

A surdez definida como experiência visual não deve ser entendida apenas como a capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou uma modalidade singular de processamento cognitivo. Esta envolve significações, representações

e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural, entre outros.

Sobre o discurso da deficiência, o autor afirma que a existência e a complexidade do “outro” são ocultas. A questão política da diferença é mascarada, para que a diversidade seja uma das variantes da normalidade. A normalização dos surdos se refere a um projeto em que o ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, a qual tudo ordena e regula. Desse modo, compreende-se a surdez como uma diferença inserida no âmbito da cultura. Entretanto, há discursos de vários campos que criam significados diferentes para a surdez.

No que diz respeito à cultura, existem muitas maneiras pelas quais pode ser pensada. Essas maneiras mudam ao longo do tempo histórico, derrubando padrões e normas, trazendo novos significados e valores, assim como a possibilidade de pensar o diferente, de pensar o surdo.

De acordo com as pesquisadoras surdas Perlin e Strobel (2008), entende-se por cultura surda os resultados das interações dos surdos com o meio em que vivem, sendo a Libras o principal marcador identitário dessa cultura.

Os jeitos de interpretar o mundo e de viver nele se constituem no complexo campo de produções culturais dos surdos, as quais podem ser definidas como sendo: história cultural, língua de sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia surda, literatura surda, dentre outros (Perlin; Strobel, 2008).

As autoras Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), cujos estudos filiam-se aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos, apresentam contribuições para se pensar a cultura surda, ao considerarem que:

[...] as produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse contato linguístico e

cultural pode proporcionar uma experiência bilingue a essa comunidade. Nesse sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da Língua Portuguesa também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus direitos e cidadania (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 21).

A manifestação da cultura surda tem como requisito a necessidade do encontro entre surdos no mesmo espaço, sendo presencial e corpo a corpo. Isso estabelece uma relação singular espaço-tempo para que essas trocas culturais circulem entre as comunidades surdas. A disseminação das novas tecnologias da informação tem estabelecido outras possibilidades de encontros em que há o compartilhamento e as trocas de significações.

Para além das produções culturais expostas por Perlin e Strobel (2008), as autoras Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) investigam as produções editoriais, a produção com circulação livre na *internet*, além dos trabalhos acadêmicos dos cursos de graduação em Letras/Libras existentes no Brasil.

Outro fato importante destacado é que estas não visualizam a cultura surda como algo localizado, fechado e demarcado. Afirmam que a cultura surda tem apontado para o hibridismo cultural, no sentido de que todas as culturas estão envolvidas entre si e nenhuma delas é única e pura: são híbridas, heterogêneas.

Também consideram que o fato de os surdos brasileiros serem membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura, simplesmente porque elas não ouvem. No entanto, apesar das línguas de sinais utilizadas por esses grupos serem diferentes, um dos fatores que os identificam é a experiência visual, “relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar e de conhecer o mundo” (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 19).

A maioria dos pesquisadores e estudiosos surdos aborda e defende a cultura surda, todavia, é possível constatar que, para muitas pessoas, é irrelevante ou incômoda a referência a essa cultura. Esse fato pode estar vinculado ao desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao humor, à poesia visual, enfim, às produções culturais em língua de sinais.

Em fragmentos da história dos surdos, quando a Libras não era reconhecida ou era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, nota-se que também não existiam publicações ou o reconhecimento de cultura surda. Para maiores informações sobre o tema, na próxima seção, faz-se uma narrativa sobre a história do ser surdo e dos métodos de ensino utilizados para a educação desse sujeito.

2. Trajetória histórica da educação de surdos

Desde os tempos mais remotos, há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam. Sempre existiram surdos, porém, nos diferentes momentos históricos, nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças, ou mesmo, reconhecidos como seres humanos.

Nas sociedades da Antiguidade, os surdos não eram vistos como cidadãos de direitos por não conseguirem exprimir suas vontades, acreditando-se serem, eles, incapazes de desenvolver pensamento pelo fato de não adquirirem uma língua. Dava-se à palavra oral um papel hegemônico, com a ideia de que o que oferecia condição de ser humano para o indivíduo era o domínio da língua expressa pela fala (Moura, 2000).

Segundo essa concepção, os surdos também estariam privados do desenvolvimento das estruturas de pensamentos, sendo proibidos de usufruírem dos mesmos direitos dos ouvintes, como o direito de receber herança e constituir família.

Na Idade Média, período marcado pelos valores teológicos, a Igreja afirmava que os surdos não teriam a salvação da alma, pois não podiam falar os sacramentos. Também continuavam os problemas de aspectos jurídicos, em que os surdos não eram considerados capazes de gerenciar suas próprias vidas. A surdez era vista como um problema filosófico, social e religioso (Moura, 2000).

De acordo com Fernandes (2011), os surdos se comunicavam utilizando poucos sinais e gestos rudimentares, já que, na família, não havia comunicação sistematizada e eram isolados do convívio da comunidade de seus iguais.

Apenas na Idade Moderna surgiram os primeiros estudiosos que acreditavam e defendiam que o surdo poderia aprender utilizando sua forma de comunicação “natural” – gestos e sinais, sendo eles: Bartolo della Marca d’Ancona (Itália, século XIV); Girolamo Cardano (Itália, século XVI) e, em especial, Pedro Ponce de León (Espanha, século XVI).

O monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) foi considerado o primeiro professor para surdos. Ele estabeleceu uma Escola de Surdos no Mosteiro de San Salvador, em Oña Burgos, e seus alunos eram filhos de aristocratas ricos, interessados em garantir a seus primogênitos surdos o direito de receber títulos e heranças. Seu trabalho focalizou o ensino da língua escrita, utilizando o alfabeto por meio da configuração das mãos.

Segundo a autora Fernandes (2011), no século XVII, destacaram-se três autores que praticavam abordagens oralistas³: John Wallis (1616-1703), nas Ilhas Britânicas, Johann Konrad Amman (1669-1724), nos países de língua alemã e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), nos países de origem latina. Todos consideravam fundamental a oralização como elemento constituinte de humanidade,

³As abordagens oralistas, ou o Oralismo, utilizam métodos de ensino para surdos que defendem a língua oral, ou falada, como a maneira mais eficaz de ensinar o surdo e inseri-lo na sociedade. Nela, a fala oral é considerada condição de humanização.

utilizando os sinais com o único objetivo de servirem como instrumento para desenvolvimento da fala.

A metodologia do alemão Samuel Heinicke (1727-1790) também ganhou notoriedade, no intento de fazer os surdos falarem. Ele é conhecido como fundador do oralismo, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala, retomando as crenças dominantes na Antiguidade greco-romana. Em 1778, fundou a primeira Escola de Surdos na Alemanha, com técnicas e metodologias oralistas que proibiam a utilização de gestos ou mímicas (Fernandes, 2011).

As ideias dos períodos apresentados trouxeram uma consequência na construção histórica e cultural de percepção do sujeito surdo pelo ouvinte. Observa-se, de maneira predominante, que, no senso comum, há uma crença de que, por ser minoria, a adequação é o melhor e o mais fácil a ser feito. Os surdos precisariam ser ensinados a falar, como se isso fosse um processo simples, e a realizar a leitura labial, como se fosse facilitado devido à própria surdez.

Após mais de 200 anos, as ideias da nocividade da comunicação gestual ainda prevalecem nos fundamentos que estruturam práticas oralistas da atualidade, como será discutido no próximo item deste capítulo.

Já no século XVIII, a eficácia da proposta oralista começou a ser questionada, aumentando os adeptos da utilização da língua gestual como comunicação própria dos surdos, a qual deveria ser usada como principal referência no processo educativo. Esse século, de acordo com Sá (1999), foi considerado a época áurea da história dos surdos no mundo, pois diversos deles se destacaram na vida social e cultural dos países em que tinham liberdade de utilização da língua gestual. Exemplo disso são os diversos trabalhos desenvolvidos por surdos da época, como escritores, poetas e professores, dentre outros.

No mesmo período em que o alemão Heinicke criava a escola oralista para surdos, o francês Charles Michel de L'Épée foi um grande representante para a corrente não-oralista da época. Em 1775, fundou

a primeira escola na qual professores e alunos usavam os “sinais metódicos” – uma combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos com a gramática sinalizada francesa, uma abordagem gestualista⁴ que obteve êxito. Sua metodologia pregava que os professores deveriam aprender os sinais para se comunicarem com os surdos, para depois ensinarem a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (Silva; Nembi, 2008).

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundou a primeira escola permanente para estudantes surdos nos Estados Unidos da América, a qual utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da Língua de Sinais Americana (ASL). Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.

A partir de 1860, com a evolução das tecnologias e a possibilidade de ensinar o surdo a falar por meio destas, alguns educadores começam a rejeitar os avanços conquistados com o ensino dos sinais e adotaram o Oralismo. Essa filosofia teve seu ápice em 1880, durante o Congresso de Milão, na Itália.

O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores ouvintes que ensinavam estudantes surdos, realizado em 1880. Lima (2004) assinala a participação de apenas um professor surdo entre os 174 congressistas.

Em Milão, declarou-se que a educação oralista era mais apropriada que a de língua gestual, sendo aprovado em uma resolução que o uso da língua oral deveria ser utilizado nas escolas. A conferência é considerada um marco histórico para a corrente oralista, na qual definiram oficial e internacionalmente pelo Oralismo.

⁴De acordo com Costa (2010), a palavra gesto significa movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir ideias; sinal; mímica. No gestualismo, tem-se a ideia de gesto como linguagem corporal que complementa e enfatiza a língua oral, como seu enriquecimento, e não como língua plena, completa em si mesma.

Segundo Skliar (1998b), o Congresso de Milão impôs a superioridade da língua falada com respeito à comunicação gestual e decretou, sem fundamentação científica, que a primeira deveria constituir o único objeto de ensino.

Cabe ressaltar que o Congresso não instituiu o começo da ideologia oralista dominante, mas sim sua legitimação oficial, pois a decisão de acabar com o gestualismo já havia sido escrita anteriormente e era aceita em grande parte do mundo, com oposições individuais e isoladas.

Nessa época, o Brasil passava por momentos importantes para a Educação de Surdos, a nível nacional. Em 1857, foi fundado o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Surdos (INES), um marco na história da comunidade surda brasileira. Atualmente, o INES é o centro nacional de referência na Educação de Surdos no Brasil, sendo um órgão do Ministério da Educação.

2.1 O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Educação de Surdos no Brasil

No Brasil, os mesmos movimentos mundiais se refletiram nas propostas de atendimento iniciais. A primeira instituição especializada foi o INES, fundado no Rio de Janeiro em 1857, ainda na época do Império, pelo surdo francês Ernest Huet.

Em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma Escola de Surdos no Brasil. Nesse documento, também informou sobre sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

De acordo com Costa (2010), Huet proporcionou aos surdos brasileiros o pertencimento a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades, unindo surdos que até então não dispunham de meios para comunicação e para a educação. Tendo em vista que a língua de sinais ainda não tinha sua legitimação, o

pertencimento ao grupo já configurava um avanço em termos de aprendizado e vivência.

Entretanto, ao longo da história, foram muitos os momentos de retrocessos e avanços na Educação dos Surdos.⁵ Um exemplo notório foi que, em 1868, o professor surdo Ernest Huet deixou a direção do Instituto e, no ano seguinte, Manoel de Magalhães Couto assumiu a direção. Segundo Rocha (2007), no período de Magalhães, o instituto configurava-se como um asilo para surdos, além de ser dada ênfase na fala em detrimento à linguagem gestual⁶. Após a constatação de que não havia ensino e aprendizagem na gestão de Magalhães, ele foi exonerado, sendo nomeado diretor efetivo, até 1896, Tobias Rabello Leite.

As matérias adotadas foram: Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade (Rocha, 2007).

Em razão de ser a única instituição de Educação de Surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo, o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além das matérias adotadas, o ensino profissionalizante. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria, artes plásticas e bordado.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus

⁵Para mais informações sobre a história do INES, sugere-se a leitura da obra “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” (Rocha, 2007).

⁶Este cenário foi agravado com o Congresso de Milão, em 1880, citado anteriormente.

estados ao término do curso, tendo em vista que o Instituto funcionava em modelo de internato.

Entretanto, em 1911, conforme a tendência mundial da corrente oralista, o Decreto de nº 9.198, em seu artigo 09, determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas. Conforme afirma Fernandes (2011, p. 35), “a língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu até 1957, continuando a ser utilizada às escondidas, pelos alunos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres”.

Foi no ano de 1957 que o Instituto teve a mudança mais significativa em sua denominação: substituiu-se a palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Também se iniciou no Instituto a oferta do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, durante a direção de Ana Rímole de Faria Dória (1951-1961).

Outro avanço na Educação de Surdos ocorreu na década de 1960, nos EUA. Com o apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, foi conferido *status* de língua à comunicação gestual entre surdos. No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais-Libras (INES, 2017).

Segundo Oliveira (2015), os Movimentos Surdos no Brasil são historicamente fomentados pela luta de direito ao uso e reconhecimento da língua de sinais, principalmente, no contexto educacional. Nesse sentido, as instituições que representam a comunidade surda no Brasil, como é o caso do INES, são consideradas espaços para o debate e engajamento político dessa parcela da população.

Em 1993, um projeto de lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou. Esse Decreto contém nove capítulos, dispondo sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina

curricular; o ensino da Língua Portuguesa oferecida aos estudantes surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados.

Tais conquistas foram importantes para a aproximação dos surdos com a Educação Bilíngue, a qual será abordada no próximo capítulo.

Além da criação e da trajetória do INES, destaca-se o surgimento de diversas Escolas de Surdos no Brasil, como: Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller (1952 - São Paulo/SP); Escola para Surdos Dulce de Oliveira (1956 - Uberaba/MG); Instituto Santa Inês (1978 - Belo Horizonte/MG); Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga (1989/2013 - Taguatinga/DF); Centro Especial Elysio Campos (1992 - Goiânia/GO); Instituto Seli (2002 - São Paulo/SP). Elas também passaram por mudanças em suas nomenclaturas e filosofias educacionais.

Na seção subsequente, discute-se sobre os principais fundamentos educacionais que influenciam a Educação dos Surdos no Brasil, tanto no INES como nas Escolas de Surdos pesquisadas. São eles: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

Apesar de serem narrados em uma sequência histórica, os fundamentos educacionais apresentados coexistiram e coexistem, ainda hoje. Foram enfraquecidos ou fortalecidos ao longo das décadas, mas, como ideologias dominantes, extrapolam a instituição escolar e implicam todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis da sociedade.

3. Abordagens educacionais na escolarização dos surdos

Após o Congresso de Milão, a maior parte das escolas em todo o mundo deixou de usar a comunicação gestual. A oralização passou a

ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. A aprendizagem da escrita e o domínio dos conteúdos curriculares ficaram em segundo plano. Eram os próprios professores que realizavam o ensino da oralização, tendo em vista que ainda não existia a profissão de fonoaudiólogos (Fernandes, 2011).

A abordagem educacional do Oralismo objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, por meio da sua capacitação para utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa), utilizando-se apenas a voz e a leitura labial.

De acordo com Brito (1993, p. 27): “Enfatiza-se o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação”.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, buscando uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. Percebe, então, o surdo como aquele que precisa se aproximar do modelo ouvinte, quando o trata para alcançar uma possível normalidade, como se os surdos não fossem normais (Goldfeld, 2002).

Essa percepção pode ser considerada como clínica e terapêutica da surdez, pois, conforme afirmou Quadros (1997), a oralização era mais enfatizada do que os objetivos educacionais, além de negar a identidade e a cultura da comunidade surda.

Os autores que defendiam o Oralismo acreditavam que a comunicação por gestos prejudicava o aprendizado da oralização. Desse modo, não reconheciam a língua de sinais como uma língua e a consideravam prejudicial para o aprendizado da língua oral, seu maior objetivo (Goldfeld, 2002).

Silva (2003) aponta ainda alguns fatores históricos que contribuíram para o predomínio do Oralismo durante o período histórico compreendido entre as décadas de 1880 a 1960:

[...] o cientificismo tendo a medicina como seu principal agente legitimador, a questão da necessidade de um idioma único e oficial enquanto instrumento de dominação dos Estados Nacionais e a própria cultura ouvinte que não concebe outras formas de comunicação e de construção de conhecimento a não ser a sua própria (Silva, 2003, p. 42).

Observa-se que os interesses pelo Oralismo não eram baseados em garantir ao ser surdo os seus direitos como cidadãos, mas de manter a hegemonia da cultura ouvinte para a garantia do domínio dos Estados Nacionais.

Diante das imposições oralistas e, principalmente, da proibição da utilização das línguas de sinais, surgiram formas de resistência que, no caso dos surdos, expressam-se de múltiplas maneiras. Os matrimônios entre surdos, as produções artísticas e culturais diferenciadas, o refúgio das crianças surdas nos banheiros das escolas oralistas para comunicar-se, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua e a criação de associações de surdos (Skliar, 1998a).

As ideias do Oralismo foram impostas até meados de 1970, sendo enfraquecidas pelo fortalecimento dos movimentos de resistência dos surdos, assim como a percepção da dificuldade de aprendizagem da língua oral e suas sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na Educação dos Surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. [...] somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra, tem (Goldfeld, 2002, p. 38).

Ao ser privada de uma comunicação natural na língua de sinais, a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação, tendo em vista que a linguagem é fundamental para a sua constituição, como ferramenta do pensamento e como forma de comunicação para as informações e a cultura.

Segundo Dorziat (1997), as técnicas mais utilizadas no modelo oral são o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. O treinamento auditivo é realizado por meio da estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, geralmente, por meio de aparelhagens de ampliação sonora. O desenvolvimento da fala é buscado com exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua, entre outros, e exercícios de respiração e relaxamento. A leitura labial é um treino para a identificação da palavra falada por meio da decodificação dos movimentos orais do emissor.

Apesar dos esforços oralistas, os surdos, na maioria das vezes, não falam, passando por métodos mecânicos, artificiais e penosos. Strobel (2008) afirma que a técnica de leitura labial – “ler” a posição dos lábios e captar os movimentos dos lábios de alguém que está falando – é só útil quando o interlocutor formula as palavras de frente, com clareza e devagar. Além disso, a seu ver, a maioria de surdos só consegue ler 20% da mensagem por meio da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente, os surdos “deduzem” as mensagens de leitura labial por meio do contexto dito.

Em relação à escolarização, Sacks (2010) complementa que o Oralismo e a supressão das línguas de sinais resultaram em um retrocesso das conquistas educacionais dos surdos, pois muitos se tornaram iletrados funcionais.

Diante desse contexto educacional de fracasso, assim como o desejo e a persistência dos surdos em se comunicarem com as línguas de sinais, ocorreu um enfraquecimento do Oralismo, por volta de 1970.

Tal enfraquecimento não extinguiu o Oralismo, pois, assim como afirma Skliar (1998a):

O oralismo tem sido e continua sendo, ainda hoje, em boa parte do mundo, a ideologia dominante dentro da Educação dos Surdos. A concepção do sujeito surdo ali presente diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica - a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos - numa perspectiva terapêutica - a surdez deve reeducar-se e/ou curar-se, os surdos devem ser reeducados e/ou curados. E a conjunção de ideias clínicas e de ideias terapêuticas conduziu, historicamente, a uma transformação progressiva e sistemática do contexto escolar e de suas discussões e enunciados, em contextos médico-hospitalares (Skliar, 1998a, p. 46).

Apesar de os métodos oralistas continuarem sendo utilizados até hoje, acredita-se que a língua de sinais, a cultura e a identidade surda ganharam mais força, após os Movimentos Surdos.

Em meio à corrente oralista, surgiu uma proposta que permitia o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na pessoa surda, mesmo que sendo usada apenas como um recurso ou estratégia para o ensino da língua oral: a Comunicação Total.

Em oposição ao Oralismo, a Comunicação Total acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o desenvolvimento da criança surda. Defende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, utilizando-se recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. Como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu principal objetivo é desenvolver a comunicação entre surdos e ouvintes, utilizando todas as formas possíveis de comunicação: auditivas, orais, manuais, visuais, incluindo o uso de sinais.

Segundo Goldfeld (2002), a visão de pessoa surda nesse modelo educacional também é diferente, pois ela não é vista como uma portadora de patologia que deveria ser eliminada, mas como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento.

Apesar de uma visão mais sociointeracionista do surdo, a Comunicação Total se transformou em um método que se centralizou no uso simultâneo de códigos manuais (Libras, datilologia⁷, Português sinalizado, dentre outros) com a língua oral, o que ficou conhecido como Bimodalismo⁸. Observa-se que os sinais são utilizados dentro da estrutura da Língua Portuguesa, descaracterizando a estrutura da língua de sinais. Esta língua não é utilizada de forma plena, pois não é considerada como uma língua natural, com estrutura própria. Criam-se recursos artificiais para facilitar a comunicação e a Educação dos Surdos, o que pode provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais (Goldfeld, 2002).

Perlin e Strobel (2008) ressaltam que a mistura de duas línguas, a Língua Portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o “Português sinalizado”, causa um grande problema para os surdos. Afirmam que essa prática da Comunicação Total encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que esta tem gramática diferente da Língua Portuguesa.

Avaliando-se os processos de ensino e de aprendizagem, na Comunicação Total, há uma priorização da língua oral, o que a caracteriza como uma variação do Oralismo, pois os sinais são utilizados apenas como instrumento comunicativo de auxílio ao acesso à língua falada e escrita.

Desse modo, a concepção oralista e a concepção da Comunicação Total se mostraram insuficientes para garantir o aprendizado da pessoa surda, pois ambas lhe negam a oportunidade de se desenvolver por meio de sua língua natural⁹: a língua de sinais. Elas

⁷Datilologia é um alfabeto manual, ou seja, a representação manual das letras do alfabeto.

⁸Bimodalismo é o uso combinado de sinais com a língua oral.

⁹De acordo com Ferreira-Brito (1993), afirmar que as línguas de sinais são línguas naturais para os surdos não significa que haja uma pré-disposição para seu uso em decorrência da surdez, porém considera que o organismo do surdo não apresenta nenhum impedimento para adquiri-la. Ela não precisa ser aprendida de maneira sistemática como a língua oral, pois é adquirida por meio de interações com interlocutores usuários desse idioma.

se aproximam do conceito de Ouvintismo, ou seja, de: [...] uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (Skliar, 2013, p. 7).

De acordo com o mesmo autor, Ouvintismo seria ainda “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998a, p 15).

Após lutas e reivindicações do Movimento Surdo, começa-se a preocupar com o pressuposto básico de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, precisa adquirir como primeira língua a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial do país na modalidade escrita.

Desde a década de 1980, a abordagem do Bilinguismo vem se disseminando por todos os países do mundo. Segundo Lacerda (1998), ela se difere do modelo Oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. Também se contrapõe à Comunicação Total por defender um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Portanto, as línguas necessitam manter suas características próprias e não se “misturarem” umas com as outras.

Além das diferenças de comunicação, o Bilinguismo percebe o surdo de outra forma, como ser que pode aceitar e assumir a sua surdez, sem almejar uma vida semelhante à do ouvinte. Um conceito fundamental defendido é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

4. Considerações Finais

A partir das discussões realizadas neste capítulo, verificou-se a importância do surdo ser percebido em suas diferenças culturais e linguísticas, considerando-se sua experiência visual e a língua de sinais

como a língua própria dos surdos. O modelo social antropológico é essencial para que a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar e de conhecer o mundo, seja valorizada. Entende-se que esse modelo seja o que melhor contribui para a estruturação de políticas educacionais para a pessoa surda, possibilitando a realização da Educação Bilíngue.

Referências

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQBcznjw9WRBBkKWYr65Sss/a/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2023.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DORZIAT, A. Metodologia específica ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, [s. l.], n. 18, p. 8-13, 1997.

FENEIS (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS). **Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”**. Belo Horizonte: FENEIS, 1995.

FERNANDES, S. F. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

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

INES (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS). **Relatório de gestão do exercício de 2017**. Rio de Janeiro: MEC: INES, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/images/dirge/2020/RELAT%C3%93RIO%20DE%20GEST%C3%83O%202017.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In*: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/>. Acesso em: 1 set. 2023.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)

- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053>. Acesso em: 1 set. 2023.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, P. S. J. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI:
<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.429>. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18106>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERLIN, G. **O Ser e o Estar Sendo Surdo: Alteridade, Diferença e Identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. O ouvinte: o outro lado de ser surdo. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. (v. I). p. 165-185.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecif>

ica/fundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, N. L. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

SILVA, A. C.; NEMBI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, C. B. **Cenário armado, objetos situados**: o ensino da geografia na educação de surdos. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3638>. Acesso em: 1 set. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue**

para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-14.

SKLIAR, C. B. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 8, p. 44-57, 1998a. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a05.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

STROBEL, K. L. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 1 set. 2023.