

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORMATIZAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Public political instruments which regulate pedagogical practices in the education of deaf persons

Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz
José Geraldo da Rocha

Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz é mestranda em Letras e Ciência Humanas da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Especializada em Informática Educativa pela Universidade Autônoma de Colombia. Graduada em Letras e Ciências Humanas da Universidade Veiga de Almeida. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Endereço Eletrônico: cora_maria@hotmail.com

José Geraldo da Rocha é doutor, professor Adjunto do Programa de Pós Graduação em Letras e Ciências da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Professor do Programa de Estudos sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, da Universidade Federal Fluminense. Professor no Curso de Pós Graduação em Africanidades da Universidade Cândido Mendes.

Endereço eletrônico: rochageraldo@hotmail.com

Material recebido em 06 de novembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Por meio de uma revisão bibliográfica este artigo busca fomentar discussões no sentido de que não se trata de optar pela inclusão ou não da pessoa surda, em classe especial ou comum de ensino, e sim a falta de clareza em relação às especificidades relativas à surdez e políticas públicas para que a pedagogia inclusiva ocorra. Em que a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas linguísticas e culturais. Todavia, a realidade reflete a inclusão de todos visando a atender interesses políticos que têm sua base na homogeneidade.

Palavras-chave: Especificidades da Surdez; Políticas Públicas. Inclusão.

ABSTRACT

With a bibliographic revision, this article has as a objective create discussions meaning to show that it's not a question of inclusion or exclusion, of the deaf person, in a special class or in the common teaching. It's the absence of clarity related to the specificities relative to deafness and publish politics in order to make the inclusive pedagogy happen. Where the education should be solidified in a plan, that in fact, answers to the differences in the Brazilian context: social differences and cultural and linguistic politics. However, the reality reflects the inclusion of everyone in order to support political interests that have their bases in homogeneity.

KEYWORDS: Specificities of Deafness. Publish Politics. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura oferecer aos profissionais interessados um espaço de discussão que possibilite estudar, compreender, e até tentar esboçar respostas para questões polêmicas na educação de surdos. Nesse sentido parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, na busca de compreender desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

É relevante para se entender o momento atual, fazer um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil, em que Mazzotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil focalizando o Atendimento a Deficientes Auditivos e as concepções (Capovilla,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez/

III

2008) históricas sobre a surdez no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo.

Observemos que na história da educação da pessoa surda sempre existiram conflitos, mas vejamos como tentativas de obter melhores caminhos mesmo que muitas vezes os resultados tenham sido catastróficos ou até positivos. E que juntos, com esta bagagem, possamos contribuir para futuras práticas pedagógicas e atitudes conscientes na contribuição da inclusão do surdo ou da surda como cidadãos por uma sociedade mais justa.

Devemos refletir a realidade da existência de uma política chamada *inclusão*, embora a sociedade tenha começado a perceber a existência da comunidade surda e os próprios surdos começam a exigir seus espaços, sua representação de diferença cultural e linguística. Uma proposta governamental de colocar a pessoa surda na sala de aula junto com professores sem capacitação para trabalhar com esta clientela. Isso significa *inclusão* para os surdos?

É necessário estar atento às entrelinhas que podem estar arraigadas a uma prática social para a produção das desigualdades – quer para reprimi-las ou promovê-las com as políticas linguísticas em que muitas transmitem opções culturais que se ajustam às crenças e aos interesses dos grupos dominantes.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

É valioso apresentar antes de iniciarmos os momentos marcantes

da educação de surdos no Brasil, as três grandes abordagens metodológicas (oral, mímica e mista), pois foram causas de grande polêmica nos últimos quatro séculos. Alemanha e França representavam duas grandes escolas que deram nome a essas tendências e que até os dias atuais há discussões e controvérsias sobre o uso de língua de sinais ou da língua oral.

O abade Charles M. L' Epée em 1770, em Paris, fundou a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos”. Épée acreditou que os surdos são capazes de possuir linguagem e começou a desenvolver um sistema de instrução da língua francesa e da religião. O abade inventou o método dos sinais, destinado a completar o alfabeto manual. Sua obra escrita mais importante em 1776, com o título “A verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”. Dando assim a escola francesa o papel de representar o método combinado (Mazzotta, 1995; Rocha, 2007).

Os trabalhos do abade tiveram grande projeção na época e influenciaram o inglês Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinicke (1729-1790). Ambos fundaram instituições para surdos em seus respectivos países. Heinicke inventou o método oral para ensinar os surdos-mudos a ler e a falar, hoje denominado leitura labial ou orofacial. A escola alemã representa o método oral (Mazzotta, 1995; Rocha, 2007).

No período de 1854 a 1956, baseados nas experiências de atendimento aos deficientes realizadas

O abade Charles M. L' Epée em 1770, em Paris, fundou a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos”.

primeiramente na Europa, nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, alguns brasileiros deram início ao atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, que por um século se caracterizaram como iniciativas oficiais e particulares isoladas (Mazzotta, 1995).

Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos-Mudos. A fundação dessa escola aconteceu fruto dos esforços de Ernest Huet e seu irmão, cidadão francês professor e diretor do Instituto de Bourges. Cem anos após essa fundação pela Lei 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Surdos – INES (Mazzotta, 1995).

Conforme Mazzotta (1995), o INES caracterizou-se desde o início como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e um ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 a 14 anos. De acordo com Sucow¹, algum tempo depois foram instaladas oficinas para

¹ SUCOW, da Fonseca, C. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

aprendizagem de ofícios: oficina de sapataria, encadernação, pautaço e douração. (Sucow, 1986, p. 29)

Observa-se que a instrução também se transforma com a Revolução Industrial, os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na escola os surdos inseridos nesse sistema da lógica de produção capitalista desenvolvem repetidas ações manuais, consequência da divisão do trabalho. Nesse período a escola, segundo Patto (1991), parece não ser necessária como instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade e sim com dimensão reprodutora das relações de produção através da manipulação da consciência do explorado.

A ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política na implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX, ações que também foram efetuadas no Brasil.

Patto (1991) aponta que a crença generalizada de que chegara o momento de uma vida social igualitária era a base ideológica que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos, para isso a necessidade de um meio de obter a grande unidade nacional – a escola supostamente universal, obrigatória, comum – lugar de unificação da língua, dos costumes e de aquisição da consciência de nacionalidade.

Em 1880, o II Congresso Internacional em Milão trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O Congresso de Milão foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (1995), o atendimento aos deficientes foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal com a criação de Campanhas: a primeira foi para a Educação do Surdo Brasileiro, pelo Decreto 42.728 de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial 114, de 21 de março de 1958, publicada no *Diário Oficial da União* de 23

de março de 1958 – instalada no INES uma Campanha que tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, em amplo sentido, em todo o Território Nacional.

Em 1880, o II Congresso Internacional em Milão trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O Congresso de Milão foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Segundo Volterra², a partir do Congresso de Milão, o método oralista tornou-se dominante (Volterra, 1990). Em consequência, a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, a Língua de sinais foi banida, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo daquele dos ouvintes. Isso só começou a mudar em 1980 no mundo todo, inclusive no Brasil. Nesse Congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social.

Esse conceito gerou muita polêmica e sua repercussão deu-se de maneira diferente. O representante norte-americano, professor Gallaudet, filho de

² VOLTERRA, V. (1990). "Sign language acquisition and Bilingualism". In S. Prillwitz, & T. Volland (Eds.), *Sign Language research and application, international Studies on Sign Language and communication of the Deaf*, v. 13, pp. 39-50. Hamburgo: Signum Press.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/11

113

mãe surda, resistiu à deliberação, argumentando a importância dos sinais para os surdos. Aqui no Brasil, três anos depois do Congresso de Milão, em 1883, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, tratou da educação dos surdos em suas atas e pareceres. Os pareceres feitos pelo diretor, Dr. Tobias Leite, e pelo professor do Instituto, Dr. Menezes Vieira, eram antagônicos e refletiam, em parte, as discussões de Milão. O parecer do Dr. Menezes Vieira continha uma viagem realizada à Europa. Segundo ele, existiam 364 Institutos para surdos espalhados pela Europa, Estados Unidos, Canadá e Japão. Seu discurso tinha como tônica a importância de oferecer instrução às pessoas surdas para torná-las produtivas e socialmente viáveis. Embora reconhecendo o empenho do Dr. Menezes, o Dr. Tobias, como diretor, fazia severas críticas ao programa de ensino com foco na escrita e na profissionalização. Discordava da orientação de oferecer a disciplina de Linguagem Articulada somente para os mais aptos. Para ele, em consonância com a deliberação em Milão, era fundamental o ensino indistintamente dessa disciplina já que, dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e consequente maior qualidade na oxigenação cerebral. [...] Apesar de discordantes, os pareceres refletiam uma mudança na mentalidade quanto à educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX (Rocha, 2007 p. 46).

Segundo a autora, mesmo discordantes, os pareceres refletiam uma ideia de mudança na mentalidade em relação à educação das pessoas surdas, onde a ideia de caridade era substituída pela de formar cidadãos úteis. Assim, revelavam

três tendências nessa perspectiva: na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, era formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres; na França e na Itália, o partido clerical buscava adeptos com uma política religiosa e nos Estados Unidos da América, era converter inúteis em trabalhadores.

Rocha (1997) aponta que, para o Dr. Tobias, a primeira e a terceira tendências eram as que mais se

A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes.

adaptavam à nossa realidade e seu parecer encerrava defendendo que a educação de surdos deveria ser limitada ao ensino primário, basicamente agrícola, que o Instituto deveria atender aos alunos do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, e preparar professores especializados para trabalhar nos Institutos em outras províncias a serem criadas.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até

então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Fernandes, 1990).

Podem observar na história da educação de surdos, que as concepções foram as mesmas aplicadas para tentar justificar o fracasso no ensino regular. A mesma ideologia clínica dominante, que busca explicações tais como:

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças “pobres”. Dessa análise “científica” encarregou-se, sobretudo, a Psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio de aplicações de testes, realização de entrevistas, observação no contexto escolar (Soares, 2002, p. 6).

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes “pobres”, eram e são atendidas clinicamente por médicos, psicólogos nos diagnósticos: privação, impedimento, um déficit ou deficientes auditivos. Estudos estes tendo como modelo o comportamento da classe dominante, em relação à criança “pobre” o modelo social e economicamente

Essa tendência de enxergar a surdez como deficiência está enraizada dentro do discurso e no cotidiano da prática pedagógica na escola, na família e na sociedade.

privilegiada e, em relação ao surdo o modelo do ouvinte. Segundo Mazzota (1995), a visão clínica é revelada quando se refere ao atendimento educacional aos portadores de deficiência como: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, expressões utilizadas até o século XIX. Vale a pena mencionar o que Skliar aponta:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios dos séculos XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2005, p.7).

Essa tendência de enxergar a surdez como deficiência está enraizada dentro do discurso e no cotidiano da prática pedagógica na escola, na família e na sociedade. Segundo esta visão, a surdez está ligada à medicalização, reforçando que os surdos/surdas apresentam uma “privação”, um “impedimen-

to”, um “déficit”, e vistos como “deficientes auditivos”. Assim urge uma prática de ensino e políticas públicas que estejam fundamentadas no conhecimento sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, tendo como pressupostos sociais e linguísticos dessas relações a luta contra as desigualdades linguísticas e sociais.

Com esta revisão bibliográfica constata-se que a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Épée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de Stokoe.

O que permaneceu esquecido durante todo um século desde o Congresso de Milão de 1880 até cerca da década de 1980, é que a linguagem oral não é a única forma de linguagem (Capovilla, 2008). O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a uma nova proposta pedagógico-educacional em relação à educação da pessoa surda, a chamada Comunicação Total.

A Comunicação Total surge opondo-se ao oralismo com o objetivo de permitir ao surdo o seu desenvolvimento da linguagem (Ciccone, 1990; Denton, 1970; Raymann e Warth, 1981 *apud* Capovilla, 2008), advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação (quer palavras ou símbolos, quer sinais naturais ou artificiais). Embora para Capovilla (2008) por princípio a Comunica-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez/

115

ção Total apoiasse o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais, na realidade a conciliação nunca foi e nem seria possível, por causa da natureza extremamente diferente da Língua de Sinais.

Nas décadas de 1970 e 1980 foram amplamente desenvolvidas as práticas da comunicação total e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia, entretanto os resultados avaliativos revelam contínuo fracasso na educação de surdos. Sendo assim, uma série de razões concretas surge para despertar o questionamento de uma metodologia que embora tivesse admitido a importância dos sinais no cotidiano escolar, não parecia suficiente para atingir o desafio da educação de surdos.

Na história da educação de surdos, a visão do Oralismo no sentido clínico-terapêutico de tratar da falta da audição dos surdos e fazê-los falar trazendo como consequência a proibição da Língua de Sinais e a tentativa de “desintegração” do ser surdo, em uma sociedade ouvinte, com a intenção de que o surdo seja, em um hipotético futuro, ouvinte, sem aceitá-los como diferentes, leva a consequente perda de sua identidade surda. Diante do fracasso do Oralismo e o questionamento da Comunicação Total, o bilinguismo quebra essa percepção e rompe o preconceito clínico terapêutico, abrindo um campo social, cultural, político. A partir do bilinguismo, plantou-se a discussão da “educação” na educação de surdos (Quadros, 1997).

No início, as proposições a favor de uma educação bilíngue eram vistas como geradoras de “cri-

se”. Chauí (1993) aponta que, na crise, a continuidade e a harmonia das racionalidades parciais parecem romper-se. Cada parte aparece como independente da outra e do todo, e a verdade do todo emerge como uma mescla indecisa entre a racionalidade geral dos fenômenos sociais e uma irracionalidade dos subsistemas no seu conjunto. Há exterioridade entre o acontecimento e o sistema, entre a conjuntura e a estrutura, entre a historicidade e a racionalidade. Na verdade, a crise tem a tarefa ideológica: confirma e reforça a representação.

É necessário ter cuidado, pois uma ideologia pode procurar reforçar através da crise as representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo. Surge o bilinguismo, mas que bilinguismo é esse? Um bilinguismo que camufla o conflito entre as filosofias na educação de surdos, escondendo na crise o dominador, sobrepondo ao surdo a língua portuguesa sobre a LIBRAS?

Definindo a educação bilíngue como uma grande narrativa, é preciso ter sempre uma visão crítica, fazer uma leitura crítica para obter o conhecimento do que significa uma proposta bilíngue, muitas vezes nas entrelinhas um discurso camufla uma política de homogeneização que pode estar voltado para os interesses do ouvintismo. Segundo Skliar (1998), o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são suficientes para sustentar uma nova visão educacional. É preciso também uma mudança quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico,

Um bilinguismo que camufla o conflito entre as filosofias na educação de surdos, escondendo na crise o dominador, sobrepondo ao surdo a língua portuguesa sobre a LIBRAS?

para lograr uma transformação na desconstrução das grandes narrativas presentes nesta educação.

Os modelos bilíngues e as concepções sociais e antropológicas da surdez, nas últimas décadas do século XX, foram mudanças notáveis na transformação ideológica e na educação dos surdos. E no caso, de acordo com Capovilla (2008), a Língua de Sinais, uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi alvo de manifestação de tensão entre grupos envolvidos. Percebe-se que a educação de surdos esteve voltada para as questões linguísticas. Hoje, no início do século XXI é razoavelmente bem aceita a posição de que a filosofia educacional da Comunicação Total serviu de transição entre as filosofias opostas do Oralismo estrito e do Bilinguismo.

No caso do Brasil, existe a polêmica quanto à educação de surdos em relação ao ensino do português (oral ou escrito), uma questão política, cultural. Esse fato implica rever o processo de aquisição da

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

língua portuguesa, uma vez que este acontece por meio de ensino. Muitas vezes os surdos, filhos de pais que falam e ouvem o português, não adquirem esta língua. Em alguns casos, através de tratamentos terapêuticos intensos chegam a adquirir a língua portuguesa de forma sistemática, porém, limitada. As políticas linguísticas devem ser reestruturadas para garantir a utilização da língua de sinais de modo a assegurar a especificidade multicultural e bilíngua das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem, construindo para a eliminação das desigualdades linguísticas entre surdos e ouvintes.

Deve-se ter o cuidado de entender o bilinguismo não só como duas línguas na vida do surdo, como também o reconhecimento que por de trás dessas línguas há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORMATIZAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A realidade nacional é marcada pela diversidade, das diferenças de gênero, cultura, linguística, cor, econômica, étnica: negros ou negras, índios ou índias, nordestinos ou nordestinas, cegos ou cegas, surdos ou surdas. Grupos com diferen-

tes formas de vivência e apreensão de mundo, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores distintos, com suas lutas, criatividade e busca de alternativas. Constantemente esta riqueza cultural presente na escola brasileira muitas vezes é ignorada e até mesmo descaracterizada. Esses grupos permanecem igualmente discriminados e à margem de um sistema educacional, fazendo parte de um cenário de exclusão. Segundo Geraldo Rocha (2007), “são desigualdades construídas ao longo da história”, condizentes com o modo das condições da humanidade, reprodutoras da ordem social. Perante essa sociedade excludente e segregativa urge:

A possibilidade de encontrar respostas adequadas para solucionar determinados problemas graves na sociedade brasileira está diretamente associada à capacidade de problematizar o assunto despido dos pré-juízos e preconceitos. Em se falando de questões que perpassam as relações étnico/raciais no Brasil isso não é nada fácil. É preciso muito mais que boa vontade, quem sabe seja necessário um “choque” de dignidade humana, um “choque” de democracia, participação e representatividade (Geraldo Rocha, 2007, p. 75).

É preciso buscar caminhos para reverter este processo. Skliar (2005) observa que se tem acentuado, nas últimas três décadas, um discurso hegemônico de uma ideologia clínica dominante, que permite desvendar efeitos devastadores do fracasso escolar na educação de surdos. Essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico; ela está amplamente difundida, na prática das escolas e dos profes-

res, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares. Uma ideologia também presente na educação especial.

Para Skliar (2005), as ideias dominantes que encaixam, adaptam o surdo com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez. Amplificam e exageram os meca-

Sabemos que no Brasil os atendimentos às pessoas com deficiência iniciaram-se na época do império com a criação de escolas especializadas. E assim as ações oficiais buscam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade, em que o atendimento especializado organizou-se tradicionalmente como uma característica da educação especial não permitindo o acesso ao ensino regular.

nismos da pedagogia corretiva, estabelecida nos princípios do século XX e vigente até nossos dias.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto para a caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2005, p. 7).

Sabemos que no Brasil os atendimentos às pessoas com deficiência iniciaram-se na época do império com a criação de escolas especializadas. E assim as ações oficiais buscam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade, em que o atendimento especializado organizou-se tradicionalmente como uma característica da educação especial não permitindo o acesso ao ensino regular.

Segundo Mazzota (1995), a Lei 5.692/71, com a redação alterada pela Lei 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) com o objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. No Artigo 9º, a Lei 5.692/71 assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em

Dessa forma, a escola apresenta uma visão de educação historicamente enraizada que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, conforme os conselhos estaduais de Educação definem.

O atendimento aos portadores de educação especial, no Brasil, passa ser regulamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394/96, no artigo 58 pela qual essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. A Educação Especial passa, principalmente com isso, a ser objeto de muitas discussões.

Mazzota (2010) diz que a proposição do atendimento “preferencial” à rede regular de ensino é muitíssimo importante, para ser considerada no sentido próprio da palavra preferencialmente, porém não está dito na legislação que o atendimento educacional especializado deve ser exclusivamente na

escola comum. E defende arduamente a matrícula de todo aluno, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. É importante acontecer o contraturno, mas também é importante que cada situação seja examinada na sua globalidade para se tomar a decisão, porque há alguns casos que demandam atendimento especializado com intensidade bem diferente da que é proposta no próprio parecer. Com isso:

Se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive, à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana. E bani-las não significa apenas não praticá-las. Exige a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem dignos de piedade (Brasil, 2001, p. 24).

No entanto, muitas vezes a escola, modelada segundo as relações econômicas e sociais de uma sociedade capitalista, é impotente diante das desigualdades, enquanto perdurar a estrutura de discriminações econômicas e sociais que são geradas fora dela. Na verdade, chega a ser perversa, quando colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, legitimando os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e a dominação, pelo fracasso a que leva as classes dominadas. Ao negar à pes-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

soa surda o uso de sua própria linguagem, ao mesmo tempo fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio. Cumprindo o papel de manter as discriminações e a marginalização e, assim reproduzindo as desigualdades.

Dessa forma, a escola apresenta uma visão de educação historicamente enraizada que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Ao longo do tempo, as expressões “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos”, tornaram-se, no Brasil, segundo Soares (2002), lugares-comuns, num discurso repetitivo a favor da democratização do ensino, que ora toma uma direção quantitativa, em defesa da ampliação de ofertas educacionais, através do aumento do número de escolas, obrigatoriedade e gratuidade de ensino elementar, ora se volta para a melhoria qualitativa do ensino, na introdução de novas metodologias de ensino e aperfeiçoamento de professores.

Em relação à pessoa surda, a Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o artigo 18 da Lei 10.98, de 19 de dezembro de 2000. No art. 2º, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No parágrafo único – considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

No mesmo Decreto, o art. 3º aponta que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No parágrafo 2º, a LIBRAS deve constituir-se em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

A portaria 339/06 institui e regulamenta o certificado de Proficiência em LIBRAS e o certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa. Com a Portaria 1.679/99 que regulamentava o direito do universi-

tário surdo ou surda ao intérprete de LIBRAS, seguiu a Portaria 3.284/03 que reforça a acessibilidade como condição para o credenciamento de instituições e para a autorização de novos cursos pelo MEC.

O Decreto 6.571/2008 tem como objetivo prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O que para Mazzota:

Com relação à duplicidade de destinação de recursos para os alunos matriculados no ensino regular, escola comum, e que tenham também AEE,³ entendo que, administrativamente, é uma alternativa para a concretização do apoio necessário para grande parte dos alunos. É uma alternativa viável, embora do ponto de vista de políticas públicas interpretaria como, de certa maneira, podendo trazer certo equívoco na interpretação da tão propalada educação inclusiva. Não sei até que ponto essa contabilização dupla de matrícula pode ser interpretada como destoante da proposta da educação inclusiva (Mazzota, 2010).

Nas políticas públicas, vêm se difundindo no Brasil mudanças na concepção de sentido de educação especial. Não pode ficar apenas no papel. O senso comum do passado reforçava não só o a segregação de indivíduos, como também os preconceitos em rela-

³ Atendimento Especial Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (<http://grupoead2010.blogspot.com/2010/03/ae-atendimento-educacional.html>)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez

119

ção com as pessoas que fugiam do padrão “normalidade”.

Hoje a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (Brasil, 2001, p.21). O que causa na prática é uma educação excludente porque ainda está baseada na homogeneidade, pois fala em educação inclusiva e, supõem-se assim sua oposição, os excluídos. Como salienta Quadros (2003), a educação deveria estar baseada em um plano que atenda de fato as diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais.

Muitos pesquisadores têm feito críticas às políticas do Ministério da Educação para a Educação Especial. Assim, segundo Mazzotta (1995), elas distanciam, essa modalidade de educação, do campo da pedagogia, aproximando-a da área específica da medicalização, relegando componentes administrativos e disciplinares, imprescindíveis ao trabalho escolar. Para ele, o enfoque conferido, reduz a ação educacional aos paradigmas didáticos.

Vale lembrar, segundo Mazzotta (1995), uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. Ela existe a partir de atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal. As políticas públicas somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade.

Atualmente, muitas pesquisas discutem a educação de surdos e o uso da língua de sinais como língua de instrução. Os surdos, por meio de lutas, conquistaram alguns di-

reitos em relação ao uso da língua de sinais na educação e em alguns espaços da sociedade, conquistas estas que se observam com as políticas linguísticas implementadas. O sucesso depende do Estado pois é ele que detém o poder e as instituições que possibilitam a implantação de políticas públicas para que de fato esteja ocorrendo o respeito às diferenças.

De acordo com Favorito (2006) muitos surdos brasileiros reivindicam educação bilíngue com a língua de sinais como língua de instrução e o português como segunda língua, mas com a condição de que o ensino se realize em salas de aula ou escolas só para surdos com professores proficientes em LIBRAS.

De acordo com Favorito (2006) muitos surdos brasileiros reivindicam educação bilíngue com a língua de sinais como língua de instrução e o português como segunda língua, mas com a condição de que o ensino se realize em salas de aula ou escolas só para surdos com professores proficientes em LIBRAS.

Essa realidade de ação seria impossível no sistema regular de ensino, em salas de aula com ouvintes, o que tem levado as lideranças surdas a se manifestarem contra a política de escola inclusiva defendida pelas autoridades educacionais. Nessa luta pelo reconhecimento da língua de sinais, que no Brasil ocorreu em 24 de abril de 2002, abriu caminho para a afirmação dos surdos como minoria linguística e para o fortalecimento de suas reivindicações sociais (intérpretes, legenda na televisão) e educacionais (escolas bilíngues para surdos). Para Favorito isso seria:

O direito a ser educado em uma língua não oficial seria apenas o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que ofereça condições para que os surdos/surdas pudessem desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural constituídos histórica e socialmente pelas comunidades surdas (Favorito, 2006, p. 100).

As Diretrizes destacam o surgimento de uma nova mentalidade, a era dos direitos e assumem como princípios: o direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da cidadania. A noção de inclusão é objeto de nova elaboração, enfatizando-se que ela não é um mero mecanismo, mas requer a revisão de concepções e paradigmas.

A discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

A política inclusiva exige a intensificação da formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico, e o exercício da descentralização do poder. Deverão ser criados sistemas de informação que permitam a avaliação das condições reais para a inclusão e o conhecimento da demanda, assim como a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas.

protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão. Os sistemas escolares são instados a assegurar a matrícula de todos os alunos e a organizar-se para atendê-los. Devem oferecer os recursos

pedagógicos necessários e capacitar profissionais para atender às demandas dos alunos.

A política inclusiva exige a intensificação da formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico, e o exercício da descentralização do poder. Deverão ser criados sistemas de informação que permitam a avaliação das condições reais para a inclusão e o conhecimento da demanda, assim como a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, as escolas devem avaliar os alunos e prover serviços e apoios requeridos. O atendimento fora da sala de aula regular será considerado como recurso extraordinário e temporário, a não ser nos casos que necessitem de atendimento especial contínuo e poderão ser encaminhados para escolas especiais públicas ou privadas (Brasil, 2001, p. 8).

O Governo brasileiro tem tentado colocar em pauta leis que visam atender as lutas das pessoas surdas, o que também deve ser feito são mudanças na sociedade em todo seu âmbito. Embora a Legislação determine mais ações a serem tomadas, o que mais atende as perspectivas da pessoa surda é o Decreto 5.626/05 – pode-se dizer que a política linguística proposta é uma política que visa interferir no status linguístico da LIBRAS.

Atualmente o INES, criado pela Lei 939, de 26 de setembro de 1857, com denominação dada pela Lei 3.198, de 6 de julho de 1957, é órgão específico, singular e inte-

grante da estrutura organizacional do Ministério da Educação, conforme Decreto 6.320, de 20 de dezembro de 2007, de referência nacional na área da surdez, dotado de autonomia limitada e subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação. Ao INES compete segundo o parágrafo segundo:

I – subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez; II – promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez; III – assistir, tecnicamente, os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos, em articulação com a Secretaria de Educação Especial; IV – promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País, visando a incentivar a integração das pessoas surdas; V – promover a educação de alunos surdos, através da manutenção de órgão de educação básica, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas; VI – efetivar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação; VII – promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando a melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda; VIII – promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos; IX – elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

121

X – promover ação constante junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas; XI – desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania. §3º. O Instituto Nacional de Educação de Surdos atuará tecnicamente em articulação com a Secretaria de Educação Especial (<http://producao/inesnet/home/?v=principal>).

Diante da qualificação da escola especial, e as atuais propostas de uma escola inclusiva, como garantir o atendimento à diversidade humana e à diferença? As instituições de ensino deveriam ter afinidade de interesses, à luz de uma política educacional cooperativa, a desenvolver ações que atendam às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos. Dessa forma, busca-se a consonância com o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que prevê a capacitação de professores especializados.

As diretrizes formuladas no art. 59 da LDB com a competência indicada no art. 18 da Resolução 02/2002 do CNE, segundo a qual: cabe aos Sistemas de Ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar sua proposta político-pedagógica e contem com professores capacitados e especializados reforça uma de suas vocações profissionais ao ajustar sua leitura política do mundo da língua portuguesa às determinações da legislação

no que se refere à formação de professores e à utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, o que inclui, no caso de surdez, a capacitação em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais.

A grande variedade de caminhos a que os surdos e as surdas foram submetidos se deve às políticas educacionais e linguísticas aplicadas ao longo da história. A grande maioria dessas políticas não atende às necessidades dessa parte da população brasileira. Hoje vários surdos adultos estão se mobilizando e procurando mostrar a forma adequada para sua escolarização que possibilite que sejam incluídos na sociedade e que não mais vivam à margem dela.

CONCLUSÃO

É comum as pessoas enxergarem a surdez como uma condição audiológica (medicalização) como um indivíduo que não decodifica a fala humana, como também um grande número que não compre-

Os surdos, por outro lado, têm uma perspectiva muito diferente e que foge do senso comum das pessoas ouvintes. Os surdos se compreendem como um grupo, que possui uma língua.

ende as implicações que a surdez traz a uma pessoa. Que possui uma comunidade, a comunidade surda, produtora de uma cultura e saberes. Que a língua não é apenas gestos.

Os surdos, por outro lado, têm uma perspectiva muito diferente e que foge do senso comum das pessoas ouvintes. Os surdos se compreendem como um grupo, que possui uma língua. A partir do momento em que a sociedade enxergar a surdez no ponto de vista socioantropológico, rompendo contrastes binários, como normalidade e anormalidade, surdo e ouvinte, maioria ouvinte e minoria (surda), oralidade e gestualidade, seria então um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que os surdos e as surdas possam participar com consciência e imaginem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo.

Para provocar mudanças é necessário ter em mente o respeito às Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da língua portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais. Assim instaurar o bilinguismo, nas comunidades de usuários de LIBRAS, entendendo que bilinguismo é um processo de médio a longo prazo e que é preciso dotar os falantes de português do conhecimento de LIBRAS. Esse conhecimento servirá para sensibilizar os que venham a ensinar português como segunda língua a falantes da LIBRAS – de que a aquisição de uma língua se processa de acordo com métodos

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Será que a capacitação dos professores, a flexibilização do currículo, o intérprete na sala de aula, e outras iniciativas apresentadas são fatores que colaborarão para o sucesso da política inclusiva?

próprios, em função da natureza das línguas envolvidas.

Será que a capacitação dos professores, a flexibilização do currículo, o intérprete na sala de aula, e outras iniciativas apresentadas são fatores que colaborarão para o sucesso da política inclusiva?

Os contextos educacionais muitas vezes estão longe de ser uma educação para todos, porque não proporcionam o desenvolvimento das crianças surdas. Assim, algumas questões necessitam ser consideradas: a questão da língua dentro da proposta de inclusão; a convivência com os outros surdos que possibilita criar, desenvolver e transmitir uma língua com uma mesma história para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da construção de conhecimento e mundo; a aquisição de uma língua e a interação com outros surdos podem garantir às crianças surdas o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para seu desenvolvimento cognitivo.

E em nossa prática, como profissionais da educação como podemos analisar todos estas propostas e conhecimentos em benefício do indivíduo surdo ou do ouvinte que apresenta fracasso escolar? O que

fazer diante da triste situação em que vivemos?

Deve-se respeitar que os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como a língua de instrução, isto quer dizer, que vai além da questão puramente linguística. E o grande impasse é a língua de sinais não ser a língua do professor ouvinte. Uma discriminação invisível do poder linguístico do professor e da representação da maioria sobre a língua de sinais como um obstáculo para a aprendizagem por ser concreta.

Conhecer a história da educação de surdos é um pressuposto para procurar romper com as desigualdades construídas ao longo de séculos de história e formularmos projetos, políticas e ações em vista de promoção da dignidade dos surdos como seres humanos.

Referências bibliográficas

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Lei 10.172 de 2001. Diário Oficial da União.

_____. (2002). Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Lei 10.436 de 2002). Diário Oficial da União.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em < http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626htm. Acesso em 18 de maio de 2011.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, W. (2008). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira*. vol. 2, 3ª ed. São Paulo: EDUSP.

CHAUI, M. (1993). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/

123

FAVORITO, W. (2006). *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese (doutorado) – UNICAMP. Campinas.

FERNANDES, E. (1990). *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir.

MAZOTTA, M. (1995). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

_____. “Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica”. Ação Educativa, 2010. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em 3 de julho de 2011.

PATTO, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. T. (1997). “Educação de surdos em escola inclusiva”. *Revista Espaço*. nº 7. Rio de Janeiro.

ROCHA, J. G. (Org.). (2007). *Diversidade & ações afirmativas*. Rio de Janeiro: CEAP.

ROCHA, S. M. (1997). “História do INES: edição comemorativa dos 140 anos”. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro.

_____. (2007). *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES.

SKLIAR, C. (1998). *Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos*.

SKLIAR, C. (Org.). (2005). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação.

SOARES, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ática.