



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL**  
**FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - FSSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**LUIZ EDUARDO PEREIRA DE OLIVEIRA LIMA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: os desafios históricos para a efetivação de direitos  
sociais da população surda**

**MACEIÓ**  
**2023**

**LUIZ EDUARDO PEREIRA DE OLIVEIRA LIMA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS:** os desafios históricos para a efetivação de direitos  
sociais da população surda

Trabalho de Conclusão de Curso de  
graduação em Serviço Social para  
obtenção do título de Bacharel.  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL).  
Faculdade de Serviço Social (FSSO).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alcina Terto  
Lins

**MACEIÓ**  
**2023**

**Catlogação na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L732e Lima, Luiz Eduardo Pereira de Oliveira.  
Educação de surdos : os desafios históricos para a efetivação de direitos sociais da população surda / Luiz Eduardo Pereira de Oliveira Lima. – 2023.  
68 f. : il.

Orientadora: Maria Alcina Terto Lins.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 62-68.

1. Educação dos surdos. 2. Emancipação. 3. Política. 4. Língua brasileira de sinais. I. Título.

CDU: 364.442.2:376.33

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe, Clívia Pereira de Lacerda, a pedagoga que cuidou e me ensinou desde pequeno sobre a importância de estudar, o valor da leitura e dos livros, para ampliar minha imaginação desde criança e me permitir viajar pelo universo do conhecimento. Ao meu irmão, Gustavo Pereira Oliveira Lima, mesmo distante de vocês, não esqueço do esforço e amor recíprocos.

Em nome de toda minha família, agradeço a tia-avó paterna Neli Lima Pereira e a avó materna Maria Ivoneide Pereira de Lacerda, que puderam me acolher com afeto, aprendizado e incentivo, em Pernambuco e Alagoas, do sertão às capitais, sem perder a paixão pelo estudo e a lembrança de minha origem. Ao meu companheiro, Givanildo Santos da Silva, que compartilha aprendizados, debates, músicas, humor, cuidados com a saúde e autoestima, sobretudo com orgulho, Giva também é meu melhor amigo e partilha paixão por livros e Política.

Em nome de todas minhas professoras e professores da educação básica, agradeço a Sônia Maria de Almeida Cavalcanti, minha eterna professora “paixão”, que mantenho comunicação por quase duas décadas e tenho agradecimento pela paciência ao me ensinar a ler e escrever, junto com tantas ilustres professoras.

Agradeço à Leane Pereira Cordeiro, junto de toda comunidade surda brasileira. Leane me acolheu em minha primeira aula de Libras na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ela me proporcionou conhecer a realidade de Surdos, tradutores intérpretes de Libras e instrutores, além de me ensinar com muita paciência e motivação para que eu pudesse ser um intérprete melhor.

Agradeço a Wilma Pastor de Andrade Sousa, pela oportunidade de ser bolsista no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vivenciando as melhores experiências de tradução e interpretação de Libras, junto com muitas outras participantes da Sala Azul, obrigado pela oportunidade de aprender. Sou grato também, à Ana Cristina Brito Arcoverde do Departamento de Serviço Social da UFPE, que me proporcionou ser monitor da disciplina de Questão Social e partilhou comigo tamanha dedicação à vida acadêmica.

Por todo aprendizado para além das paredes da sala de aula, agradeço ao Diretório Acadêmico de Serviço Social da UFPE e ao Centro Acadêmico Rosa Luxemburgo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Agradeço à Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) da Região II e III, o qual pude

me aproximar e vivenciar o poder do movimento estudantil e da força dos movimentos sociais para a vida coletiva. Destaco meu agradecimento aos eternos colegas Ana Biatriz Santos de Souza, Jarda Maria Andrade de Araújo, Liedo Gomes Napomuceno e Henrique da Costa Silva da UFPE, e aos estudantes Leônia Letícia Nascimento Batista, Joelcio Jackson Lima Silva da UFAL, por tanto apoio na trajetória acadêmica que pudemos vivenciar juntos.

Destaco minha gratidão à professora Maria Alcina Terto Lins, por fortalecer minha crença na universidade pública, gratuita e de qualidade, por acompanhar minha experiência de estágio junto com a assistente social Danielle Kristine Virtuoso, centralizando a prática ética profissional, e, por me acolher no Grupo de Pesquisa Serviço Social, Trabalho, Profissão e Políticas Sociais com todos seus pesquisadores. Agradeço a Maria Alcina por estar comigo de forma remota em tempos de crise sanitária, quando a pandemia levava amigos e familiares, estudantes e professores, por isso também deixo meu agradecimento em memória aos que se foram e não puderam ver novos momentos de esperança como esse.

Agradeço à Margarete Pereira Cavalcante, pude participar de sua última turma na UFAL, antes dela alcançar a vitoriosa aposentadoria, e me inspiro em sua prática pedagógica e sede de mudança enquanto professora e educadora popular.

Agradeço à Escola Municipal Padre Antônio Henrique, onde trabalhei nas salas bilíngues de Recife, Pernambuco, com Juju Andrade Rodrigues, grande educadora de surdos, que me ensinou sobre letramento e alfabetização. Agradeço à Escola Cleto Marques Luz, no nome de Ana Lúcia Nobre Santos, Alexandra Cardoso da Silva e Nilde Marques da Silva, professoras que me oportunizaram saberes sobre o processo de inclusão na rede municipal de Maceió, Alagoas.

Obrigado Escola Maria Carmelita Cardoso Gama, onde professoras, intérpretes e instrutores de Libras, assistente social, coordenadores e gestores constroem o Projeto Piloto de Educação de Surdos de Maceió e partilham o trabalho na Sala de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB).

Por fim, agradeço a todos meus estudantes e suas famílias. Destaco Arnold Dias dos Santos e Kauane Vitória Conceição Lopes, que serão para sempre meus alunos nota dez, sou grato por aprender, ensinar, vê-los crescer fluentes e livres para se comunicar em Libras. Cada linha deste trabalho é dedicada a todos vocês citados, também tantos que contornam essa trajetória acadêmica e a todos que partilham esperança, sonhos e revoluções com a expectativa de dias melhores.

Enquanto a consciência permanece na cabeça daquele que pensa como um embrião verbal da expressão, ela é apenas uma parte muito pequena da existência, com um campo de ação reduzido. No entanto, quando ela passa todos estágios da objetivação social e entra no campo da força da ciência, da arte, da moral, do direito, ela se torna uma força verdadeira, capaz até de exercer uma influência inversa nas bases econômicas da vida social.

Valentin Volóchinov

## RESUMO

Pessoas surdas passaram por um violento processo de negação de direitos, por se expressar e interpretar o mundo através de uma língua visual-espacial. Embora não reconhecida pelo Estado por longos séculos, as línguas de sinais são marcas da resistência de comunidades surdas espalhadas por todo o mundo. Punidas pela proibição da comunicação por sinais, perseguidas, violentadas e mortas, pessoas surdas só eram consideradas reabilitadas para a vida social mediante a fala. Sob esse padrão de dominação ouvintista, muitas delas foram condenadas à desumanização através da negação da educação. Com o objetivo de entender o processo social e histórico da educação de surdos pelo mundo e no Brasil, pretende-se refletir a condição da pessoa surda em sua singularidade cultural e linguística, sobretudo diante de uma sociedade produtora e reprodutora de desigualdades expressas na vida escolar e inacessível a demais direitos sociais. Mediada pela metodologia qualitativa de análise documental, juntamente com a realização de pesquisa bibliográfica, são apresentados apontamentos da importante relação entre Estado e sociedade e suas contradições diante da demanda urgente de uma educação de surdos, pautada no direito constitucional à dignidade humana. Com a finalidade de inferir a respeito da realidade do processo educacional de surdos no mundo e no Brasil, é revelada uma reflexão crítica frente ao direito à educação e seu papel emancipatório político, ao mesmo tempo que se consuma, de forma crítica, questionamentos sobre acessibilidade comunicacional e inclusão na atualidade.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos; Emancipação Política; Libras; Língua de Sinais;

## ABSTRACT

Deaf people went through a violent denying of rights process, for expressing and interpreting the world by a visual-spacial language, however not being recognized by the State for centuries, the sign languages are the brand of a community's resistance. Punished for the sign communication prohibition, chased, violated and deceased, deaf people were only considered able to have a social life by speaking. Under this pattern of listener's domination, many of them were condemned to dehumanization by the negation of education. With the objective in understanding the social and historical of deaf education in Brazil and worldwide, It intends reflecting the condition of deaf people in their cultural and linguistic singularities, especially against a society that produces and reproduces expressed inequalities in the scholar life and inaccessible to the rest of their social rights. Mediated by the qualitative methodology of documental analysis, as well as through the bibliographic research, are presented appointments of the important relationship between State and society and their contradictions against the urgent demand of a deaf education lined in the constitutional right to human dignity. With the finality to infer about the reality of the deaf education process in the world and in Brazil, a critical reflection is revealed up to the right of education and it's political emancipatory role, at the same time it consume itself, in a critical way, questions about communicational accessibility and inclusion nowadays.

**Keywords:** Deaf Education; Political Emancipation; Libras; Sign Language;

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Línguas de Sinais no Brasil .....	37
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PCD	Pessoa(s) Com Deficiência(s)
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PESSOA SURDA NO MUNDO .....</b>	<b>13</b>
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO .....	14
2.2 O CONGRESSO DE MILÃO DE 1880 E A PREVALÊNCIA DO ORALISMO ....	20
2.3 A FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO TOTAL E AS MOBILIZAÇÕES .....	22
2.4 O BILINGUISMO E AS LÍNGUAS DE SINAIS .....	28
<b>3. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL .....</b>	<b>33</b>
3.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: desafios históricos e sociais .....	34
3.2 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA POPULAÇÃO SURDA NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	39
3.3 AS LUTAS EM DEFESA DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO SURDA .....	46
<b>4. CONCLUSÃO .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos expõe uma demanda urgente que relaciona a política de educação e seu papel promotor da autonomia de pessoas surdas na sociedade. Pensar que essa trajetória ainda ecoa exclusão e barreiras sociais contra pessoas com deficiência, é admitir a necessidade de pensar melhores reflexões para a educação de surdos no mundo.

A surdez por diversos períodos históricos, foi entendida como motivo para exclusão social, abandono e morte. Será que as diversas interpretações societárias sobre a pessoa surda e seu processo educativo colocam o surdo em condições de equidade entre pessoas ouvintes e surdas? O processo para as primeiras práticas de educação de surdos acusa motivos de lutas e mobilizações por outras perspectivas políticas, econômicas e sociais que permeiam as metodologias de educação de surdos.

Filosofias educacionais como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo traçam as contradições expostas das primeiras práticas educativas, às atuais, elas estão contextualizadas com períodos históricos que convidam refletir o lugar em que o surdo é colocado na sociedade e como o direito à educação chega a essas pessoas.

Em suas primeiras práticas, na Europa, a educação de surdos é pensada de forma restrita, catequizadora e elitista, o mesmo acontece ao ser fundada a primeira escola de educação de surdos no Brasil durante o período imperial. Expostas a desafios internacionais, regionais e locais, a educação de surdos na educação básica brasileira, embora repleta de contradições, referencia toda a América Latina, convidando Estado e sociedade a pensar alternativas que promovam direitos linguísticos e desenvolvimento social na perspectiva da emancipação política, base necessária para a formação da autonomia política de surdos.

No Brasil, até que se proponha uma política de educação bilíngue de surdos, avanços, regressos, resistências e desafios expõem as relações entre Estado e sociedade civil. As mobilizações da comunidade surda brasileira apontam o tardio reconhecimento linguístico pelo Estado, a afirmação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua, esse fato efetiva nacionalmente a partir de 2002, diante da luta coletiva de pessoas surdas pelo reconhecimento da Libras como a língua oficial dos povos surdos brasileiros, além das lutas exigindo uma educação bilíngue, essa

que tenha a Língua de Sinais (LS) como língua de instrução, seguida da Língua Portuguesa (LP) como língua na modalidade escrita.

Esse trabalho propõe refletir a trajetória da educação de pessoas surdas e como sua inserção na sociedade acontece de forma contraditória à intenção real de inclusão. A metodologia usada é a pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratória e qualitativa, analisando referenciais que discutem a educação de surdos no contexto mundial e do Brasil; é usado o ponto de vista social, cultural e linguístico sobre a surdez, sem reduzir a pessoa surda à sua condição fisiológica. Frente aos dispositivos legais, é feita a leitura sob análise qualitativa da interpretação dos textos com a base materialista, histórico-dialética, que entende a luta da comunidade surda como uma composição também da dinâmica social e coletiva, na relação da sociedade civil e o Estado, bem como o entendimento da política de educação de surdos como consequência da luta histórica e dinâmica da classe trabalhadora, que expõe seu protagonismo na reivindicação de direitos para as pessoas surdas no Brasil.

A motivação para a escrita, surgiu através da vivência pessoal próxima a pessoas surdas, sobretudo uma professora da educação superior que enfrentava barreiras de comunicação e violações de direitos dentro do espaço acadêmico federal, ao mesmo tempo que me dava as primeiras aulas sobre línguas de sinais. Aprender Libras foi fundamental, não apenas alcançar a comunicação, mas também compreender a história, a relação política e cultural de pessoas surdas, entender a negligência do Estado e o descaso linguístico que são provocadores o bastante para incitar uma formação pensada nos estudos sobre acessibilidade e autonomia. O estudo a respeito da Língua Brasileira de Sinais, de forma técnica, me levou a trabalhar como intérprete de Libras em Recife, seguido de Maceió, onde hoje atuo na rede municipal em contato com crianças surdas, completando uma década em linha de frente à educação de surdos. Continuo minha aproximação à comunidade surda local e as inquietações a respeito das barreiras comunicacionais, ausência da autonomia, falta de acessibilidade e muitos outros apontamentos a respeito da educação, que me desafiam a escrever sobre educação de surdos.

O embasamento teórico é referenciado com variadas/os autoras/es importantes para estudos em História da Educação, Ciências Sociais, Filosofia, Linguística e Serviço Social, destacando Sacks (2010), Streiechen (2017), Goldfeld (2002), Sasaki (2006, 2009, 2020), Skliar (1997, 2000, 2016) e Gesser (2009) sobre inclusão e a história da pessoa surda no mundo; Rocha (2008), Quadros (1997, 2013, 2017, 2019),

Lacerda (1998, 2016, 2021) sobre a Libras e o contexto brasileiro; e Saviani (1991), Marx (1982, 2008, 2010, 2011, 2013), Volóchinov (2021), Vigostky (2009), Barroco (2010, 2012), Netto e Braz (2012) e outros contribuintes para as reflexões críticas frente aos desafios da educação, particularmente de surdos.

A estrutura deste TCC apresenta quatro seções que conjugam subtópicos abordando primeiramente a introdução, na seção 1, que descreve o trabalho de forma sucinta. Seguida da segunda seção, que traz apontamentos da trajetória da educação de surdos no mundo, a leitura social que foi construída sobre pessoas surdas e sobre as línguas de sinais em algumas civilizações e períodos em variados países. Como também o impacto global das decisões tomadas durante o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos de 1880, em Milão na Itália.

A seção 2 versa sobre a leitura da realidade do continente americano, sobretudo, Estados Unidos da América, quando reflete o impacto da criação da Escola de Surdos de Gallaudet, preparando para a terceira seção que se centraliza no Brasil.

A seção 3 se desdobra na análise bibliográfica sobre a realidade brasileira, observando a educação de surdos no Brasil, apontando marcos históricos como a criação da primeira escola de surdos, seguindo dos desafios resultantes do processo histórico de exclusão. Essa seção também reflete a inclusão de forma crítica, apontando os impactos políticos e sociais de sua ausência, como também práticas distantes da promoção da autonomia de surdos, assim como a intenção da emancipação política através da resistência e luta da comunidade surda brasileira.

Em sequência, a seção 4 apresenta a conclusão do trabalho, que reúne de forma sintética apontamentos gerais das demais seções e propõe nortear a reflexão sobre uma potencial educação de surdos bilíngue, com considerações finais alinhadas ao reconhecimento e valorização linguística das línguas de sinais, refletindo contrapontos para uma educação comprometida com a emancipação política de surdos, sem perder de vista a luta pela emancipação humana.

## 2. OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PESSOA SURDA NO MUNDO

Pessoas surdas fazem parte do nosso mundo desde as primeiras formações civilizatórias. Presentes nas diversas obras que tentam explicar a formação societária e a origem da língua, a comunicação não verbal é considerada por muitos, como a primeira forma de comunicação, os gestos antecederam o som, bem como as palavras. Não considerando algo primitivo, a linguagem articulada humana não se materializa exclusivamente pelas línguas orais, mas também pelas línguas de sinais.

Segundo a OMS (2021), temos hoje, em todo planeta, 1,5 milhão de pessoas com algum grau de surdez, o Relatório Mundial Sobre a Audição de 2021, apontado pela mesma instituição, prevê que até o ano de 2050 esse número alcance 2,5 bilhões de pessoas que possam viver com algum grau de deficiência auditiva.

Entende-se que o número de pessoas surdas sempre foi grande, embora para muitos passem despercebidas, a população surda e ensurdecida sempre foi um número ignorado pela sociedade majoritária ouvinte. Skliar (2016) revela que esse padrão de silenciamento é resultado do ouvintismo<sup>1</sup>, que são representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. O mesmo autor admite também que o oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo, presente nos discursos hegemônicos por todo o mundo.

A respeito da leitura médica e patologizante sobre a surdez, Skliar (2016) anuncia que a história da educação de surdos marcou a conversão conflituosa de clínica terapêutica em espaço escolar, uma mistura sincrética entre espaço educativo e espaço médico-hospitalar, o que é apontado pelo autor como

uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos. Situação essa que pode ser comparada àquela que também viveram outras comunidades, definidas como subalternas, como por exemplo, os indígenas, os negros, as mulheres, os loucos, etc.(SKLIAR, 2016, p. 16)

A legitimação do ouvintismo e do oralismo se deu a partir do Congresso de Milão de 1880, marco definidor em que práticas e políticas educacionais de surdos

---

<sup>1</sup> Segundo Skliar (2016, p. 15), o ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.”

foram pautadas na proibição das línguas de sinais, passíveis de castigo corporal e com metodologias brutais de adequação ao perfil de uma pessoa ouvinte.

Skliar (2016) admite que os mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação dos surdos promoveu impactos emblemáticos nas metodologias educacionais. Por décadas e em diversos países, a interpretação de que surdos são pessoas com deficiência mental, alinhada com o desprezo linguístico e não reconhecimento das línguas de sinais como línguas, pressionadas pela sua proibição, resultou em educação centrada na oralidade, afetando, segundo Skliar (2016) a faculdade mental dos surdos para a linguagem. O autor ainda destaca que o currículo para o trabalho revelava a centralidade para a reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego, restando atividades laborais mecanizadas e sem especialização, no sentido de qualificar surdos para ser ajudantes de ouvintes.

Os três capítulos presentes nessa seção corroboram com apontamentos a alguns marcos da trajetória da educação de surdos no mundo que merecem reflexões, passando por diferentes contextos políticos, sociais e econômicos, refletindo sobre como é pensada a educação de surdos frente às diferentes filosofias educacionais.

A primeira filosofia educacional refletida é o Oralismo, que deixa marcas históricas e políticas até os dias de hoje, seguida da Comunicação Total, embora conflituosa, foi uma etapa importante de transição para o Bilinguismo, filosofia defendida por pessoas surdas de diversos países propondo um outro olhar para a educação de surdos.

## **2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO**

Ao estudar sobre as diferentes formas de desenvolvimento civilizatório no mundo, especialmente no que se refere às pessoas surdas, Streiechen (2017) identifica uma prevalência de discriminação e proibição das línguas de sinais, bem como a restrição ou limitação das interações sociais. Os estudos de Sasaki (2006), por sua vez, identificaram que na Antiguidade, civilizações como na China e Grécia, assim que a surdez era detectada, as pessoas eram sacrificadas, desde serem jogadas ao mar, ou de precipícios, e até mesmo abandonados em praças, trancados em asilos ou sacrificados.

Entretanto, embora essas situações violentas e de violação de direitos tenham demarcado grandes civilizações como a Grécia e a China, houve também, civilizações, como o caso do Egito, em que as pessoas surdas eram consideradas como mediadores divinos entre o povo, os faraós e deuses egípcios, o que remetia a um paradoxo entre o temor e o respeito perante a população (STREIECHEN, 2017). Cabe salientar que tanto nas civilizações Chinesas, Gregas e Egípcias havia uma interpretação da pessoa surda como um ser desumano, seja pelo caráter de sagrado, como no Egito, seja pelo caráter de algo inferior ou descartável como na Grécia e na China.

O olhar humanizador ainda estava distante, sobretudo na Idade Média, no continente Europeu, marcado pela violenta expansão do império romano alinhado com a Igreja Católica, explorando e dizimando culturas e línguas. Streiechen (2017, p. 19) denuncia, que “com o predomínio do poder da igreja, a visão sobre os surdos estabelecia que eles não podiam se salvar, pois não conseguiam confessar seus pecados.”

Goldfeld (2002) relembra que a pessoa surda era apontada pela Igreja Católica como um aspecto negativo, sobretudo como castigada por Deus, enfeitada, como aponta Sacks (2010), que a condição desumana que os surdos viviam na Idade Média, era um projeto reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a mais verdadeira e única maneira pela qual o homem e Deus poderiam falar, pois tinham a bíblica como referência, em que dizia “No princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus, e o verbo era Deus” (BÍBLIA, João 1,1).

No continente europeu, sob o legado da Igreja Católica, prevaleceu o entendimento que os surdos não conseguiam desenvolver-se intelectualmente, eram considerados incapazes para a vida social e jurídica, além de terem a comunicação gestual não reconhecida e julgada imoral, eles não poderiam ser educados e eram lidos como idiotas. Goldfeld (2002, p. 28) alerta que:

a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a idéia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. A partir do século XVI tem-se notícias dos primeiros educadores surdos. (GOLDFELD, 2002, p. 28)

O percurso para a existência do primeiro registro de educação de surdos é longo e marcado por muitas barreiras sociais não apenas contra pessoas surdas, mas

também demais pessoas com deficiência. Goldfeld (2002), alerta que a educação de surdos foi percebida na Europa, apenas no século XVI, sob diferentes olhares e metodologias. Em notas, Sacks (2010, p. 141) evidencia que:

no século XVI, alguns surdos filhos de famílias nobres haviam sido ensinados a falar e a ler, graças a muitos anos de ensino, para que pudessem ser reconhecidos como pessoas pela lei (os mudos não eram reconhecidos) e herdar os títulos e a fortuna da família. Pedro Ponce de León, na Espanha quinhentista, os Braidwood na Grã-Bretanha, Amman na Holanda e Pereire e Deschamps na França, foram, todos, educadores ouvintes que com maior ou menor êxito procuraram ensinar alguns surdos a falar. Lane ressalta que muitos desses educadores recorriam a sinais e soletravam com o dedo para ensinar a falar. De fato, até mesmo os mais célebres desses pupilos surdos ensinados a falar conheciam e usavam a língua de sinais. Sua fala geralmente era pouco inteligível e tendia a regredir assim que o ensino intensivo se reduzia. Mas antes de 1750, para a grande maioria, para 99,9% dos natissurdos, não havia esperança de alfabetização ou educação. (SACKS, 2010, p.141)

Com a finalidade de alcançar a fala, Pedro Ponce de Leon, que viveu de 1520 a 1584, carrega o marco da educação de surdos usando a língua de sinais, Leon criou um importante alfabeto datilológico, referente a um alfabeto manual que conduzia a metodologia de ensino aos surdos com a finalidade da fala, pois segundo Streiechen (2017), era somente através da fala que nobres surdos herdeiros poderiam tomar posse de suas heranças.

Marcia Goldfeld (2002, p.28) afirma que “Ponce de Leon ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”, sua metodologia de educação de surdos pretendia alcançar a oralização e a escrita usando a datilologia, representação manual das letras do alfabeto, Goldfeld (2002) reitera a importante criação de uma escola por Ponce de Leon, que formava professores de surdos.

Conforme afirma Rocha (2008, p.15), “religiosos católicos e protestantes protagonizaram a cena educacional dos surdos nos últimos quatro séculos. A decisão de como educá-los sempre foi objeto de muita polêmica.” A autora aponta ainda, que o primeiro livro de educação de surdos que se tem notícia foi publicado em 1620 e chama-se *Reduction de las letras, y arte para enenar a ablar los mudos* de autoria de Juan Pablo Bonet, que viveu de 1579 a 1633, natural de Zaragoza, na Espanha. Bonet é um dos primeiros educadores a afirmar a importância da intervenção precoce.

No continente europeu existiram escolas com métodos variados para a educação de surdos, na Alemanha prevalecia o método oral e a França se destacava

com o método combinado, segundo Rocha (2008) intensas publicações registraram o debate metodológico entre o pastor alemão Samuel Heinicke e o abade francês Charles Michel De L'Épée, fundadores das primeiras escolas para ensino de surdos em seus respectivos países.

L'Épée, que viveu de 1712 a 1789, afirmava que a língua de sinais era um verdadeiro meio de comunicação visual-espacial em que é possível desenvolver o pensamento através dos sinais, bem como defendeu a língua de sinais como natural e língua materna dos surdos. Sacks (2010, p. 27) complementa:

A escola de De L'Épée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa. O futuro da própria escola de De L'Épée pareceu incerto durante o tumulto da revolução, mas em 1791 ela se transformara na National Institution for Deaf-Mutes em Paris. (SACKS, 2010, p. 27)

Durante a década de 1750, L'Épée cria os *Sinais Metódicos*, uma combinação de língua de sinais com gramática francesa e alcança notoriedade na educação de surdos. Sua escola passou a atender 75 alunos surdos de 1771 a 1785. Segundo Goldfeld (2002, p. 29), "L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todo surdo, independente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita."

Sacks (2010) também reforça que L'Épée protagoniza a alfabetização oral dos primeiros surdos, marcando um legado de escritores surdos, como Pierre Desloges, ex-aluno que publicou *Observations*, seu primeiro livro em 1779, o francês defendia a língua de sinais, sobretudo frente a oposições filosóficas e metodológicas da educação de surdos na Alemanha. Segundo Sacks (2010), Desloges admitia que:

a língua [de sinais] que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é singularmente apropriada para tornar nossas ideias acuradas e para ampliar nossa compreensão, obrigando-nos a adquirir o hábito da observação e análise constante. Essa língua é vívida; retrata sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais adequada para transmitir emoções fortes e intensas. (SACKS, 2010, p. 29)

O século XVIII é apontado por Sacks (2010) como a era de ouro da educação de surdos, um período fértil e com forte impulso tanto quantitativo, a respeito da quantidade de escolas para surdos fundadas, quanto qualitativo, pois através da língua de sinais era possível aprender diversos assuntos, ainda que com a imposição

da oralidade, esse período foi marcado pela oportunidade da pessoa surda dominar e exercer muitas profissões, inserindo-se no mercado de trabalho.

Sobretudo, se faz necessário perceber que a inserção da pessoa surda na vida social e econômica se deu ao enquadrá-la ao perfil de uma pessoa ouvinte e falante de uma língua oral, ainda que comprovassem suas qualidades, eminência e responsabilidade, não se entendia com tanta força o prestígio e importância da língua de sinais na vida da pessoa surda. A oralidade, segundo Goldfeld (2002), conduzia a pessoa surda em direção a normalidade através de uma reabilitação.

Durante a virada do século XVIII para o XIX, o médico francês Jean-Marie Gaspard Itard, que trabalhou no Instituto de Paris durante 38 anos, dedicou-se pesquisando a cura para a surdez, aquisição da fala e educação de surdos. Destacando o trabalho com o menino Victor de Aveyron. Que segundo Oliver Sacks (2010, p.20) “o menino selvagem nunca adquiriu uma língua, seja qual for a razão ou as razões”. Sacks (2010) relembra que os métodos usados eram orais, forçando a criança a falar, o pesquisador revela que Itard nunca expôs a criança à língua de sinais. Rocha (2008, p.19) revive a importância dos relatórios do médico Itard, “sobre seus procedimentos com o menino Victor, contribuíram para o desenvolvimento de várias pesquisas, dentre elas a de autismo, e também para a obra da pedagoga italiana Maria Montessori e suas experiências com os sentidos.”

Em Paris, no ano de 1815, Thomas Hopkins Gallaudet realizou estudos no Instituto de Surdos de Paris com o professor Laurent Clerc e seu aluno, o abade Sicard. Conforme afirma Solange Rocha (2008), a finalidade era levar referências da educação de surdos para os Estados Unidos, onde se pretendia fundar a primeira escola para surdos da América, segundo a pesquisadora, “era comum que professores surdos, formados pelos institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes.” (ROCHA, 2008, p.19).

Nos Estados Unidos da América (EUA), a partir de 1821, todas escolas públicas americanas iniciam o desenvolvimento e uso da *American Sign Language* (ASL), que recebeu muita influência do francês sinalizado trazido para os EUA. Em 1850, com o aprimoramento da ASL como língua, deixa-se o inglês sinalizado e então a ASL passa ser efetivada nas escolas norte-americanas, o mesmo acontecia na maior parte dos

países europeus<sup>2</sup>. Márcia Goldfeld (2002, p.30) destaca que esse período marca a “elevação do grau de escolarização dos surdos, que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais”, o que anos depois oportunizou a fundação da primeira universidade norte-americana para surdos.

Rocha (2008, p.19) também destaca que o professor surdo, Ernest Huet, apresentou relatórios da educação de surdos do Instituto de Surdos de Paris a D. Pedro II, em 1855, “cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil.” Sobre o Brasil, segundo Marcia Goldfeld (2002, p.32), “temos informações de que em 1855 chegou aqui o professor surdo francês Ernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo.” Nessa década foi fundado o Instituto Nacional de Surdo-Mudos, precisamente em 26 de setembro de 1857, atualmente é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>3</sup>.

Ainda no continente americano, nos Estados Unidos da América é fundada em 1864 a primeira faculdade para surdos, em Washington, por Edward Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet. Segundo Streiechen (2017), três anos depois de sua inauguração, uma assembleia estabelece que a função educativa seria fornecer treinamento da fala como prioridade sobre o uso das línguas de sinais.

O continente americano vivenciou avanços significativos na educação de surdos, com a criação das primeiras escolas para surdos nos Estados Unidos e no Brasil, bem como o investimento estatal em usar as línguas de sinais no processo educacional de surdos. Embora recente, as primeiras escolas na América resultaram em bons resultados no desenvolvimento escolar e profissional, porém, em 1880, o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que aconteceu na Europa, quebrou os avanços notáveis que germinavam da escolarização de surdos pelo mundo.

---

<sup>2</sup> O inglês sinalizado consiste na mera reprodução da língua inglesa em alguns sinais superficiais, este não usa a língua americana de sinais (ASL) de forma coerente, a finalidade do inglês sinalizado é alinhar-se ao padrão gramatical da língua oral, convertendo palavra a palavra em sinais, quase sempre desconectados do real sentido da mensagem.

<sup>3</sup> O dia 26 de setembro é comemorado o Dia Nacional do Surdo, em celebração à criação da primeira escola dedicada a educação de surdos no Brasil em 1857. Hoje o Instituto de Educação de Surdos (INES) é pertencente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e funciona como escola, espaço que oferece cursos para famílias e profissionais, assessora a educação de surdos em todo território nacional, bem como abriga um vasto catálogo de materiais pedagógicos que constituem a história da educação de surdos no Brasil.

## 2.2 O CONGRESSO DE MILÃO DE 1880 E A PREVALÊNCIA DO ORALISMO

A partir da década de 1860 o método oral começa a ganhar força, segundo Marcia Goldfeld (2002), profissionais de educação começaram a investir no aprendizado da língua oral, sobretudo com a influência médica que de forma patologizante defendia que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

Conforme Madson Barreto e Raquel Barreto (2015) foi através do II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão na Itália, ocorrido em 1880, que, foi rompido o desenvolvimento de ensino e pesquisas nas áreas de surdez, Língua de Sinais e afins. Debates e votações marcaram o Congresso, que contou com a presença de educadores de surdos vindos de 27 países. Para Streiechen (2017, p. 21), “o principal objetivo do Congresso era extinguir a língua de sinais e propor uma Metodologia Oralista.”

Os poucos professores surdos não puderam votar em qual metodologias deveria ser usada pelas escolas para a educação de surdos, foram considerados inválidos. O Congresso de Milão abordou o foco em questões do Oralismo, a filosofia que, segundo Kuchenbecker (2009), enfatiza o uso da fala em detrimento da língua de sinais. Veloso e Maia Filho (2009, p.39) enfatizam que as decisões tomadas no Congresso de Milão alimentaram estigmas sobre a língua de sinais, pois foi concluído erroneamente que ela “destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são ‘preguiçosos’ para falar, preferindo usar a língua de sinais”.

O Oralismo determina que o domínio da língua oral é condição determinante para que o surdo seja aceito dentro da sociedade, esta que é majoritariamente ouvinte, portanto, deve-se estimular a oralidade. Faz parte da filosofia oralista a proibição do uso das línguas de sinais, pois para os oralistas, a integração dos surdos na comunidade ouvinte se dá através da fala e aproximá-lo de outras ‘linguagens’ não irá promover o uso da voz.

Marcia Goldfeld (2002) destaca que:

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

Goldfeld (2002) também reforça que o Oralismo tem embasamento teórico linguístico do Gerativismo de Noam Chomsky, que a respeito da educação de surdos, o linguista entendia que existia uma propensão biológica para qualquer ser humano dominar uma língua oral, alcançando o mesmo sucesso de aquisição de linguagem de uma pessoa ouvinte, bastando apenas atendimento necessário.

Outro defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, inventor do telefone, com grande influência política e promovendo a comunicação oral. O cientista marca uma nova direção da educação de surdos a partir da década de 1880: a proibição do uso da língua de sinais nas escolas.

Após as determinações do Congresso de Milão de 1880, práticas de estimulação oral, leituras oro-facial de lábios, de vibrações corporais e indução à fala baseadas pela Gramática Gerativa Transformacional configuraram a língua oral como única forma desejável de comunicação dos surdos, era fundamental abolir as línguas de sinais, em razão da estimulação precoce à fala.

Oliver Sacks (2010, p. 35) expõe que o Congresso de Milão foi “condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela”. O Congresso priorizou a década do telefone, marco tecnológico, que alinhado com Oralismo trouxe consequências negativas a respeito da empregabilidade de surdos na Europa, visto que a proporção de professores surdos foi diminuindo anualmente.

Segundo Sacks (2010) em 1850 existia uma paridade entre a quantidade de professores de surdos que eram surdos e ouvintes na Inglaterra, contudo após as imposições do Congresso de Milão de 1880, já era denunciado que uma parcela cada vez menor de surdos regredia o acesso a língua de sinais, ao mesmo tempo que a cada década diminuía o número de professores surdos, bem como o inglês oral se tornava a língua de referência para instrução de alunos surdos, sendo ensinado por professores ouvintes<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Oliver Sacks (2010, p. 35) destaca que “a proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960.” O Oralismo promoveu, já no século XIX, um alto nível de analfabetismo de pessoas surdas, contribuindo para a leitura marginalizadora e capacitista de que são pessoas inválidas para o trabalho caso não atendam as exigências da oralidade.

A maioria dos defensores do oralismo não reconhece que a língua de sinais é realmente uma língua, alerta Goldfeld (2002). Tamanha invalidação alimentada desde o Congresso de Milão deixa consequências até os dias de hoje.

Por quase 90 anos, desde o Congresso de 1880, essa negação demandou uma disputa científica em diversas áreas de conhecimento, sobretudo entre linguistas clássicos e sociolinguistas. Como por exemplo, o pesquisador William Stokoe, que conseguiu convencer a comunidade científica que uma língua de sinais possui características próprias tal como uma língua oral, portanto deveria ser reconhecida como língua.

Gesser (2009) declara que em 1960, o linguista americano William Stokoe descreveu os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais (ASL), anunciando a existência de gramática própria em uma língua de sinais e reforçando mais uma vez uma característica de língua.

Esse marco histórico abriu oportunidades para novas pesquisas, que timidamente germinava reflexões sobre línguas de sinais, gramática e educação de surdos. Contudo, ainda prevalecia, por outro lado, as fortes negações e barreiras criadas com a invalidação das línguas de sinais. Goldfeld (2002) diz que:

o Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1970, ano em que William Stokoe publicou o artigo 'Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf', demonstrando que a ASL é uma língua com todas características das línguas orais. (GOLDFELD, 2002, p. 31)

É importante destacar que as línguas de sinais não deixaram de existir durante os anos de imposições oralistas, pois ainda sob proibições, as crianças continuavam a usá-las nos corredores da escola e principalmente nas ruas. Porém, o impacto das instituições de educação de surdos proibirem o uso da língua de sinais refletiu na leitura marginalizada dos sinais.

### **2.3 A FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO TOTAL E AS MOBILIZAÇÕES**

“Depreciação surda, submissão surda, passividade surda e até mesmo vergonha surda eram extraordinariamente comuns antes do início da década de 1970”. (SACKS, 2010, p.125). As produções artísticas na televisão desse período refletiam o imaginário da pessoa surda na sociedade majoritariamente ouvinte. O

movimento político oposto aconteceu sob a fundamentação e defesa das línguas de sinais como línguas, o que convergiu para a chamada pelo mesmo autor de revolução de 1988.

O que Sacks (2010) chama de “espírito dos anos 1960” condiz com a preocupação especial pelos pobres, os incapacitados, as minorias. Marcados pelo movimento pelos direitos civis, o ativismo político, os diversos movimentos de orgulho e libertação. Sacks reforça que:

tudo isso estava em marcha na mesma época em que a língua de sinais, com lentidão e enfrentando grande resistência, era legitimada cientificamente, e em que os surdos iam pouco a pouco reunindo um senso de autoestima e esperança, lutando contra imagens e sentimentos negativos que os perseguiam havia um século. Existia uma crescente tolerância, de modo geral, com a diversidade cultural, aumentando pouco a pouco o senso de que as pessoas podiam ser muito diferentes e ainda assim ter valor para os outros e ser iguais a todo mundo; crescia o senso, especificamente, de que os surdos eram um ‘povo’, e não apenas um punhado de indivíduos isolados, anormais, inválidos, um movimento que abandonava o ponto de vista médico ou patológico em favor do antropológico, sociológico ou étnico. (SACKS, 2010, p.125)

Toda essa crescente mobilização trouxe visibilidade para a população surda nos Estados Unidos, ampliada com as primeiras telenovelas e programas de TV que ficaram marcadas com temáticas sobre surdez, educação e línguas de sinais. Atores e atrizes protagonizaram obras elevando o país ao conhecimento sobre a naturalidade da Língua Americana de Sinais (ASL) usada pelos surdos.

A partir das pesquisas de Stokoe, são promovidas novas inquietações a respeito do uso das línguas de sinais no processo educativo de pessoas surdas e diante disso, são apontadas mudanças metodológicas na educação de surdos, colocando em questionamentos as imposições oralistas e as decisões tomadas a quase cem anos, desde o Congresso de Milão de 1880.

Goldfeld (2002) aponta que as novas pesquisas estavam alinhadas com a grande insatisfação com o método oral, sobretudo, com os lentos avanços pedagógicos dos estudantes surdos. A autora destaca a professora Dorothy Schiffler, também mãe de surdo, como uma pioneira nas estratégias pedagógicas, ela criou um método que combinava o ensino com a língua de sinais em adição à língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual.

Dorothy Schiffler nomeou essa metodologia de *Total Approach*, Goldfeld (2002), traduz o termo como Abordagem Total, também destacando a contribuição do

pesquisador surdo Roy Holcom, que renomeou a *Total Approach* de *Total Communication*, fundando a filosofia da Comunicação Total, em 1968, frente ao avanço das pesquisas sobre o método combinado, que tornou a Universidade Gallaudet o maior centro de pesquisa sobre Comunicação Total.

A filosofia da Comunicação Total prioriza os processos comunicativos da pessoa surda com outras pessoas surdas e/ou ouvintes, há a preocupação com o aprendizado da língua oral, mas, segundo Goldfeld (2002, p. 38) “os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral”, é com esse aspecto que essa filosofia defende o uso de recursos visuais, como facilitadores da comunicação.

Uma das grandes diferenças entre a comunicação total e as outras filosofias educacionais é o fato de a comunicação total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais para facilitar a comunicação com pessoas surdas. (GOLDFELD, 2002, p. 40)

A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua oral, mas também outras línguas e recursos visuais. Sacks (2010) relembra que a década de 1970 é marcada pela reversão do Oralismo, que imperou com exclusividade durante 96 anos, por consequência do Congresso de Milão. Porém, a Comunicação Total foi introduzida e/ou reintroduzida em vários países sob pressão e resistência. Sacks (2010, p.124) revela que:

isso não foi conseguido sem enorme resistência. Schelsinger conta que, quando defendeu a reintrodução das línguas de sinais na educação, recebeu cartas com alertas e ameaças e que seu livro *Sound and sign*, ao ser publicado em 1972, gerou controvérsias e frequentemente era ‘embrulhado em papel pardo ordinário, como se fosse uma obra inaceitável’. (SACKS, 2010, p. 124)

É em 1972, nos Estados Unidos, sob a pressão do retorno do ensino das línguas de sinais aos espaços escolares frente às rejeições e subjugamento, que Barbara Kannapel, influenciada com as produções de Stokoe, funda a *Deaf Pride*, Orgulho Surdo, uma organização dedicada a despertar a consciência política de surdos norte-americanos.

Para Barbara Kannapel, foi através dos estudos linguísticos de Stokoe, que ela tomou consciência de si como uma pessoa surda, com uma identidade linguística especial. Kannapel anunciava “minha língua sou eu”. A partir disso, passou a

considerar a língua de sinais fundamental para a identidade comum dos surdos, pois rejeitar a língua de sinais é rejeitar a pessoa surda, já que as línguas de sinais são criações pessoais de surdos, como um grupo é a única coisa que pertence totalmente ao povo surdo. (SACKS, 2010).

As organizações e mobilizações de surdos cresciam, conforme ampliavam também o vocabulário de sinais e acesso a conhecimentos a respeito de pautas políticas. Sacks (2010, p.126) agrega que aquela década “emergiam líderes entre os outrora passivos surdos”, surdos que anteriormente não questionavam, não enfrentavam imposições – sobretudo imposições do Oralismo, – e esse cenário anunciava mudanças atitudinais nos Estados Unidos, ao mesmo tempo que segregações e violações capacitistas<sup>5</sup> eram enfrentadas pelos movimentos da comunidade surda<sup>6</sup>.

Em notas, Sacks (2010, p.156) exemplifica com um acontecimento de conflito entre estado e a comunidade surda, o autor reitera que casos como esse não aconteciam de forma isolada:

Em janeiro de 1982, um tribunal nova-iorquino ordenou que fossem entregues 2,5 milhões de dólares a ‘um rapaz surdo de dezessete anos diagnosticado como ‘imbecil’ aos dois anos de idade e internado num asilo para retardados mentais até quase os onze anos. Nessa idade, foi transferido para outra instituição, onde um exame psicológico de rotina revelou que ele era ‘pelo menos de inteligência normal’ (SACKS, 2010, p.156)

Goldfeld (2002, p. 41) complementa que a Comunicação Total era uma filosofia educacional que promovia também a comunicação simultânea. “Esta comunicação simultânea é possível pelo fato de estes códigos manuais obedecerem à estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias.”

---

<sup>5</sup> Capacitismo é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência. Segundo Romeu Sasaki (2020) “O capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’.

<sup>6</sup> Comunidade surda é, segundo Carol Padden e Tom Humphries (2000), “um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam efetivamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar.” Karin Strobel (2015, p. 38) complementa que a comunidade surda não é só de sujeitos surdos, “há também sujeitos ouvintes, membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros.”

Essa forma eclética de ensinar, usava além da língua oral, expressões visuais, dança, imagens, pinturas, produções artísticas, o corpo, mímicas, pantomimas e gestos para alcançar a comunicação. Sobretudo, ao acreditar que o bimodalismo – forma de comunicação que usa duas línguas simultâneas – pode minimizar bloqueios de comunicação, mitos e estigmas sobre a língua de sinais foram espalhados no contexto educacional.<sup>7</sup>

Porém, é diante da filosofia da Comunicação Total, que a língua de sinais foi muitas vezes reduzida a mímicas, gestos e brincadeiras. Esse equívoco, embora houvesse a finalidade de “alcançar a comunicação”, não significou que a Comunicação Total promovia a defesa cultural e linguística das línguas de sinais.

Audrei Gesser (2009), compartilha sobre o mito da língua de sinais ser entendida como mímica:

Quando me perguntam, entretanto, se a língua de sinais é mímica, entendo que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave, que vai além da discussão sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter (ou não) com a língua de sinais. Está associada a essa pergunta a ideia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas anormal, deficiente, débil mental, mudo, surdo-mudo, mudinho têm sido equivocadamente atribuídas a esses indivíduos. (GESSER, 2009, p. 21)

Outro equívoco promovido pela filosofia da Comunicação Total foi de que a língua de sinais era uma versão sinalizada da língua oral, principalmente diante das práticas pedagógicas que usavam as duas línguas simultaneamente. Gesser (2009) reforça mais uma vez que a língua de sinais não deve ser reduzida apenas ao alfabeto manual, não é mímica, também não é igual em todos os países, não é uma língua inventada, muito menos uma adaptação da língua oral.

Sob equívocos e descontentamentos, surdos denunciavam de forma inquietante, frente ao subjugamento de seus corpos e pela defesa de sua língua. Sacks (2010) usa o termo despatologização, para marcar o momento de ativismo e

---

<sup>7</sup> Linguagem, segundo Ronice Quadros (2019, p. 25) “é um termo para se referir às diferentes manifestações de comunicação dos seres humanos. Termo ainda usado para se referir à língua de sinais: ‘Linguagem de sinais’ ou ‘linguagem de surdos’. No entanto, quando aplicado às línguas de sinais, o termo parece tirar o *status* de língua das línguas de sinais. É um equívoco utilizar o termo ‘linguagem’ ao se referir às línguas de sinais. As línguas de sinais e as línguas faladas são formas de linguagem. O problema é se referir às línguas de sinais’ com o sentido de tirar-lhes o atributo de ‘língua’. A estranheza causada entre surdos é a mesma caso usássemos o termo para nos referir às línguas faladas: *a linguagem portuguesa*.”

exigências, já que até meados do século XIX, ainda prevalecia o olhar penoso de que “surdos devem ser gráficos, ou trabalhar nos correios, fazer serviços ‘humildes’ e não aspirar à educação superior” (SACKS, 2010, p.127)

A despatologização caminha no enfrentamento de atitudes capacitistas, estas que estavam presentes inclusive nos espaços acadêmicos, como na Universidade de Gallaudet. Conforme afirma Oliver Sacks (2010), a organização de estudantes surdos foi importante para denunciar o descontentamento com a falta de representatividade surda nos cargos de liderança da universidade para surdos.

O cenário de eleição nos Estados Unidos em 1988<sup>8</sup>, onde disputavam os presidenciáveis Dukakis, Bush e Bentsen, foi marcado pelas mobilizações de surdos da Universidade de Gallaudet, os estudantes surdos exigiam um reitor surdo, cargo que nunca foi ocupado por uma pessoa surda.

Sacks (2010, p.130) complementa com a fala de Greg Hlibok:

É uma ironia [diz um professor do Gallaudet] que o Gallaudet nunca tenha tido um superintendente surdo. Praticamente toda faculdade de negros tem um reitor negro, um testemunho de que o povo negro está se autogovernando. Praticamente toda faculdade feminina tem uma reitora, um testemunho de que as mulheres são capazes de se autogovernar. Já é hora de o Gallaudet ter um reitor surdo, como testemunho de que os surdos estão se autogovernando. (SACKS, 2010, p.130)

É conhecida como a revolta dos surdos de Gallaudet, o período de exigência de um/uma reitor/a surdo/a, além de outras pautas que pudessem promover o orgulho surdo e as Línguas de Sinais. O resultado das mobilizações foi a posse do reitor King Jordan, que assumiu grandes feitos que promoveram a dignidade da comunidade surda norte-americana, como se aproximar das crianças da escola primária e apresentar-se, em língua de sinais, para as crianças, estas que muitas vezes só descobrem que existem surdos adultos depois de crescidas. Outro destaque marcante do protagonismo surdo foi o início dos discursos de formatura feitos na Língua

---

<sup>8</sup> É importante notar a existência da segregação racial nas universidades dos Estados Unidos, iniciada no século XX, que deixou consequências étnicas, econômicas e políticas marcantes em todos estados do país, até os dias de hoje. Segundo Hasday (2007), as mobilizações sociais em Washington, onde fica a Universidade de Gallaudet, fortaleceram os movimentos por direitos civis para negros, a Marcha Sobre Washington, em 1963 – com a luta de Rosa Parks e Martin Luther King Jr., – marcou, posteriormente a aprovação da lei dos Direitos Civis, em 1964 – que proíbe a discriminação com base em raça, cor, sexo, religião e nacionalidade, – e a lei do Direito ao Voto, em 1967 – que proíbe práticas eleitorais discriminatórias e separatistas. – Tamanhos feitos anunciam, junto ao acesso a educação, a possibilidade e capacidade da comunidade surda também se aproximar dos movimentos sociais.

Americana de Sinais (ASL), Sacks (2010) reitera que essa foi a primeira vez em 120 anos, que os discursos passaram a ser sinalizados.

Sacks (2010) conta que uma nova 'imagem' e um novo movimento ultrapassava as barreiras da universidade de Gallaudet e inspirava outros países, tanto no âmbito político e social, como educacional, pois surgiam as pautas e exigências de uma educação bilíngue, fundamentadas e fortalecidas nas pesquisas de surdos estudiosos e defensores do ensino das línguas de sinais.

## **2.4 O BILINGUISMO E AS LÍNGUAS DE SINAIS**

O bilinguismo é uma filosofia educacional que apresenta o princípio básico de que o surdo deve ser bilíngue, Goldfeld (2002) aponta que a pessoa surda deve adquirir a língua de sinais como língua materna, "que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país." (GOLDFELD, 2002, p.42)

Sob a perspectiva bilíngue, as línguas de sinais são línguas naturais, bem como as demais línguas orais, elas não se limitam a um código meramente reprodutor de letras do alfabeto, nem são mímicas ou gestos. Trata-se de uma língua visual e espacial que possui gramática própria, variações e vida, como toda língua que segue em constante transformação. Essas são algumas características em comum entre as línguas de sinais das comunidades surdas que vivem em diversos países, sobretudo, é importante destacar que cada país possui sua língua de sinais.

A pesquisadora Audrei Gesser (2009) ressalta que há países que possuem mais de uma língua de sinais, bem como há nações que possuem variações de sinais e regionalismos, ou seja, deve-se desmistificar a imaginação que todos os surdos do mundo usam a mesma língua de sinais para se comunicar.

A língua de sinais não se origina de uma língua oral, admite Gesser (2009). Ao olharmos para o Brasil, nossa língua oral-auditiva é a Língua Portuguesa, ela é a língua majoritariamente falada, mas isso não significa que existe uma unidade linguística do Brasil. Bagno (1999, p.15) alerta sobre o perigo histórico da imposição de "sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independente de sua idade, sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização".

As imposições linguísticas fazem parte da violenta história do Brasil, que resulta hoje na Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil, embora possua influências étnico-culturais, existe uma aculturação das várias línguas indígenas e de povos traficados do continente africano para o território brasileiro. O mesmo acontece no contexto das línguas de sinais conforme anuncia Quadros e Leite (2013), a respeito do “risco por diferentes fatores, como o genocídio linguístico”, as autoras referem-se à proibição das línguas de sinais no século XX, bem como a marginalização das comunidades surdas, Quadros e Leite (2013) ainda denunciam que esse processo resultou na exclusão da escolarização e na dominação das línguas majoritárias nos meios de comunicação.

Ao entender a língua de sinais, diante do majoritarismo da língua oral, pode-se destacar a histórica mobilização dos povos surdos em defesa de sua língua. Sacks (2010, p.20) destaca que surdos

foram julgados ‘estúpidos’ e por milhares de anos considerados ‘incapazes’ pela lei ignorante – incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter algum trabalho adequadamente estimulante – e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais.

Distante de alcançar uma educação bilíngue, em 1911, segundo Goldfeld (2002), com a tendência mundial do Oralismo puro na educação de surdos, a língua de sinais resistiu em sala de aula até 1957, sobretudo pela resistência das pessoas surdas em usar a língua de sinais, ainda que fora da sala de aula, nos pátios e corredores da escola.

Acrescentando, Gesser (2009, p.9) alerta que somente “na década de 1960, foi conferido à língua de sinais o status linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade.” É somente a partir de sua defesa linguística que o aprofundamento da proposta de educação bilíngue ganha força para ser defendido pelo mundo.

A partir da década de 1970, pesquisas na Suécia e Inglaterra apontam a primeira defesa do bilinguismo, que ganha força na década de 1980 e alcançam mais adeptos em numerosos países do mundo na década de 1990. O protagonismo surdo se faz presente ao que Moura (2000, p. 52) alarma que “sujeitos ouvintes continuam sempre decidindo por sujeitos surdos, disputando em relação de poder acima dos

líderes surdos em diversas áreas, onde eles são importantes participar e acima de tudo querem a dignidade de Ser Surdo”.

A Metodologia Bilíngue consiste em trabalhar as duas línguas no contexto escolar. Skliar (1997) admite que:

o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta forma que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. (SKLIAR, 1997, p.144)

Lacerda (1998) *apud* Streiechen (2017) reforça a defesa da Metodologia Bilíngue, visto que pessoas surdas adquirem conhecimento através do canal visual. A autora fortalece a conclusão de que “a mistura de línguas utilizadas na Comunicação Total dificultava a aquisição de conhecimentos pelo surdo, pois cada língua tem características próprias e independentes” (STREIECHEN, 2017, p.23)

Trata-se então da coexistência de duas ou mais línguas em um mesmo espaço, como admite Quadros (2006). A autora reforça que depende das decisões político-pedagógicas do espaço educacional, proporcionar a educação bilíngue, bem como determinar qual será definida como primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções de cada língua.<sup>9</sup>

As mobilizações organizadas pela comunidade surda para exigir a educação bilíngue, pautada na cidadania, no reconhecimento linguístico e respeito para a pessoa surda, caminham segundo Perlin e Strobel (2009), com a finalidade de alcançar novas posições culturais marcadas pelo aprofundamento de estudos das concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade. Segundo Skliar (2000) essa nova perspectiva problematiza diferenças entre sujeitos surdos que se reconhecem como um grupo minoritário com especificidades linguísticas e culturais.

Pensar o bilinguismo como pauta do movimento das comunidades surdas pelo mundo, é destacar o respeito e defesa das diferenças linguístico-culturais. No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) destaca que

---

<sup>9</sup> Entende-se como primeira língua, ou L1, conforme Quadros (2019), Streiechen (2017) e Strobel (2015), a língua materna da criança, essa língua que é ensinada desde o nascimento e com o convívio social, ela é a base linguística para o desenvolvimento e comunicação da criança. Já a segunda língua, a L2, participa como uma língua secundária que pode ser melhor aprendida quando sua L1 está bem consolidada. No exemplo de pessoas surdas brasileiras, elas têm como sua L1 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e como L2 a língua portuguesa, ou língua estrangeira. Enquanto para pessoas ouvintes no Brasil, por exemplo, têm a L1 como a Língua Portuguesa e podem ter como L2 a Libras ou alguma outra língua aprendida, seja oral ou de sinais.

os sujeitos surdos são aqueles que compreendem e interagem com o mundo por meio de suas experiências visuais, devido à perda auditiva e que manifestam sua cultura principalmente pela Libras (BRASIL, 2005)

Essas manifestações culturais expressas como produto da vida social de povos surdos são nomeadas por Strobel (2015), como cultura surda<sup>10</sup>. Em sua defesa, a metodologia bilíngue se alinha com essa valorização. Guarinello (2007, p. 45-46) conceitua que “a proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível a criança surda, duas línguas no contexto escolar.” A pesquisadora reforça que a língua de sinais é natural e deve ser a base para pessoas surdas alcançarem o conhecimento da segunda língua, assim com a adoção bilíngue, há a presença de duas línguas, a língua de sinais e a língua da comunidade majoritária.

Junto a proposta bilíngue, está a Pedagogia Surda, uma luta que, segundo Streiechen (2017), contribui para a constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da formulação de sua identidade e cultura surdas através do encontro com seus pares linguísticos.

Portanto, a Pedagogia Surda se integra na proposta de educação bilíngue com a presença do professor surdo no espaço escolar, protagonizando a relação cultural e pedagógica entre pessoas que usam a mesma língua e vivem a mesma cultura.

Para Machado (2008, p. 78) *apud* Streiechen (2017, p. 24):

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a ‘possibilidade de libertação’, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social. (MACHADO, 2008, p. 78)

Alinhado a esse raciocínio, Oliver Sacks (2010) enuncia os termos surdez e surdos com letras maiúsculas para designá-los como grupo linguístico e cultural, distanciando da rasa leitura médica da condição física, a falta de audição. Com essa ressignificação, Goldfeld (2002) destaca que a questão de destaque para o bilinguismo é a compreensão do Surdo, sua língua de sinais, sua cultura, sua forma

---

<sup>10</sup> Cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os a suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2015, p.29).

singular de pensar, agir, e suas particularidades, não apenas aspectos médicos associados a surdez.

Em relação à aquisição de linguagem, Goldfeld (2002) retoca que a proposta e educação bilíngue admite que a criança surda deve adquirir a língua de sinais como língua materna, é necessário também que a família aprenda esta língua para que assim a criança surda desenvolva-se utilizando a língua de sinais em casa para sua comunicação.

A autora ainda ressalta, que a grande maioria dos surdos nascem de famílias ouvintes e quando o aprendizado e a comunicação são centralizados na língua oral, há muita dificuldade, já que a língua oral envolve recursos da fala e da audição, processo que é bloqueado por causa da perda auditiva.

Diante do desafio da educação de surdos no mundo, e seu contexto brasileiro, Quadros (2006) destaca que a proposta de educação bilíngue é uma forma consciente de promoção do processo educativo e reitera a importância da criança acessar a língua de sinais desde cedo, para que possa desenvolver-se desfrutando das possibilidades de aprendizado.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Referenciada na perspectiva sociointeracionista, apontada por Lev Vigotski, como também Luria, Leontiev, Yudovich e também pelo sociolinguista Bakhtin, Goldfeld (2002) reforça que a respeito do aprendizado, pessoas surdas que aprendem uma língua tardiamente, terão sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos, além das dificuldades comunicativas. Opondo-se ao behaviorismo e ao idealismo, Vigotsky (2009) reforça ao estudar a relação entre pensamento e linguagem, bem como atraso de linguagem e desenvolvimento comunicativo de crianças surdas. Seus estudos levam em consideração a influência das relações econômicas e sociais. O contexto em que os surdos se encontram na obra de Vigotsky (2009), tratam-se de surdos em processo de oralização, sobretudo o autor reforça a expressão do pensamento através da sinalização com as mãos como necessária. Volóchinov (2021) aponta também a relevância a respeito da relação dialética indissolúvel entre ideologia e psiquismo, considerando o contexto social e a consciência como contradições na formação do aprendizado, o autor admite “a existência material influencia na constituição da linguagem e, por outro, a consciência age sobre a existência material, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência transformadora sobre a base econômica, principal elemento da existência material na visão marxista.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 60) O autor ainda destaca que a objetificação da consciência se dá não apenas por meio de signos verbais, mas também musicais e entre outras formas que fortalece a afirmação de que não há igualdade entre pensamento e palavra.

### 3. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Historicamente, tanto no Brasil quanto em muitos outros países, pessoas surdas não faziam parte da sociedade, quando não eram sacrificadas, elas viviam em condições desumanas, sem direitos a heranças, voto, cidadania, sem direito a trabalhos e sequer direitos reprodutivos. As mudanças iniciais começaram com o trabalho educativo de padres e abades que ensinaram surdos filhos das nobrezas europeias a falar, para que pudessem herdar e serem reconhecidos como nobres pela sua família.

Nesta seção, estão presentes reflexões sobre a educação brasileira de surdos; é um convite para pensar cidadania, liberdade e democracia, cuja política acaba mergulhando em diversas contradições de uma igualdade ainda inalcançada, evidenciadas na materialização em uma sociedade regida pela ordem capitalista, contraditória no caminho para a autonomia de pessoas surdas.

Seus três capítulos propõem pensar na equidade linguística diante de um histórico de proibição e desvalorização das línguas de sinais, também expõem desafios históricos e sociais do contexto brasileiro, ao mesmo tempo em que explica a existência e resistência das comunidades surdas brasileiras em defesa da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a seção também propõe reflexões a respeito do fracasso educacional dos surdos, uma consequência ouvintista.

O desafio de pensar a política de educação de surdos no contexto brasileiro aponta desde sua primeira instituição responsável pela educação de surdos, a ideal educação pautada na equidade, ou seja, uma política que deve ser pensada a partir da pessoa surda e de sua primeira língua, a Libras.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), é afirmada por Quadros (2019, p. 17) como “uma língua visual-espacial. Exibe-se em uma modalidade que utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser produzida e percebida.” A mesma autora afirma que a Libras é uma língua dotada aspectos linguísticos comuns a outras línguas, bem como as unidades mínimas que se combinam para formar palavras, padrões prosódicos, combinações para formar enunciados, proposições que podem ser analisadas pela semântica e pragmática, além de questões de ordem sociolinguísticas que também estão presentes na Libras. A autora reforça que seu status linguístico é crescente e fortalecido por pesquisas.

Os capítulos dessa seção versarão sobre a trajetória da educação de surdos no Brasil, a partir da institucionalização e responsabilização do Estado com a política, diante da fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. O mesmo capítulo partilha as diversas línguas de sinais do Brasil, em destaque a Libras, que é reconhecida legalmente como língua nacional.

Assim como o reconhecimento linguístico da Libras pelo Estado, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, outras conquistas legais são frutos da mobilização das comunidades surdas brasileiras, estas representadas, segundo Quadros (2019, p. 20) “pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que congrega várias instituições do país (associações de surdos, de pais e amigos de surdos, escolas e demais instituições).”

### **3.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: desafios históricos e sociais**

A educação escolar nas primeiras décadas do século XIX tinha a ideia de disseminar a escolarização às camadas mais populares, mas também com intenção de controle dos súditos do novo império (ROCHA, 2008). De acordo com Rocha (2008) as escolas de primeiras letras foram planejadas apenas com o objetivo de “ensinar a ler, escrever e contar” (ROCHA, 2008, p.23), já que sob uma sociedade moldada na escravidão, essas escolas não estavam difundidas pelo Brasil, bem como estavam restritas a brancos pobres, ou seja, pessoas negras não acessavam nem a etapa inicial da educação básica.

O não acesso à educação básica no Brasil é ainda mais evidente sobre o olhar sensível das interseccionalidades<sup>12</sup>. Em um país que o analfabetismo ainda não foi superado, para ter uma compreensão mais ampla do impacto sócio-político dessa negação é necessário fazer o recorte racial, de gênero e de renda para uma compreensão mais ampla e precisa. É necessário também inserir o recorte sobre Pessoa com Deficiência.

---

<sup>12</sup> Karla Akotirene (2019) compartilha o debate a respeito das interseccionalidades, afirmando que mulheres negras são pioneiras na discussão sobre interseccionalidade e solidariedade política. Atikorene (2019) relembra o pensamento feminista negro da abolicionista Sojourner Truth, responsável por discutir sobre as correlações entre as estruturas de racismo, capitalismo, cisheteropatriarcado e etarismo, refletindo sobre a interseccionalidade que atinge mulheres negras. A interseccionalidade é a interação entre fatores sociais que definem uma pessoa, para o contexto escolar imperial, o Brasil apresentava muito mais restrições em acesso a educação, quando se tratavam de pessoas com deficiência (PCD) que são negras, as violações eram ainda maiores ao deparar-se com demais intersecções, como o gênero, a renda e raça, faixa etária, religião e lugar de origem.

A relação desigual também estava presente durante o reinado no Brasil, as diferenças de rendas entre as províncias mostravam o quanto distante era a realidade da educação de surdos pelo país, não existia uma lei que norteasse a política de educação e por muito tempo pessoas com deficiência (PCD) não acessavam sequer a educação básica.

O primeiro indício de mudança apontado por Rocha (2008) é a promulgação da Lei Geral sobre Instrução Primária no Brasil, em 1827, durante o império. Determinava que “em todas cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Algo que sequer aconteceu, visto a territorialidade continental do Brasil e as diferenças de administrações das províncias com crescimentos diferenciados e formas destoantes de lidar com a educação.

Uma característica marcante do século XIX, apontada por Rocha (2008) é a presença do investimento na instrução secundária – referente ao ensino médio atual – e a educação superior, sobretudo eram áreas da educação restritas à aristocracia.

Portanto, a educação de surdos no Brasil chegou sob o mesmo contexto da realeza europeia. Durante o império da família real, em 1857, Dom Pedro II funda o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1957 o instituto é renomeado e conhecido, até hoje, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como um espaço elitista, o INES não era acessível para todos os surdos no Brasil e suas práticas pedagógicas eram focadas em alcançar a oralização de surdos, especialmente após o Congresso de Milão, que segundo Rocha (2008, p.45),

em 1880, foi realizado em Milão, na Itália, um congresso com a presença de representantes dos institutos da Europa e das Américas. Na época, o método oral foi considerado superior ao dos sinais. Esse conceito gerou muita polêmica e sua repercussão deu-se de maneira diferente. (ROCHA, 2008, p.45).

Esse período histórico reflete em uma grande ineficiência da educação de surdos, pois além de restrita a elites, também não permitia o uso de línguas de sinais. A criminalização das línguas de sinais não impediu os surdos brasileiros de sinalizarem em Libras, sob castigos do modelo escolar punitivo da época, os surdos resistiram sinalizando, muitas vezes escondidos.

A Libras é a Língua Brasileira de Sinais, ela chegou ao Brasil com a influência da Língua Francesa de Sinais, trazida pelo professor francês Ernest Huet e com o passar do tempo construiu-se de forma diversa, ao se aproximar da territorialidade

continental brasileira e do contexto de vida da população surda local seu vocabulário e caráter de língua viva expandiu e resistiu, ainda que frente a anos de proibições e não reconhecimento linguístico. Assim, antes de ser chamada de Libras, ela foi nomeada inicialmente de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, isso porque a Libras não é a única língua de sinais em nosso país.

Para entender o surgimento de uma nova língua – no caso de uma língua brasileira e de sinais – Calvet (2007) exemplifica sob o contexto francês, os conflitos políticos expressos nas línguas de países no continente africano e asiático colonizados pela França, bem como conflitos linguistas em países com mais de uma língua. É defendido pelo linguista, que a língua responde as necessidades de comunicação da sociedade e ao apontar a instrumentalidade da língua, Tauli (1962) *apud* Calvet (2007, p. 27) afirma que “uma vez que a língua é um *instrumento*, isso significa que uma língua pode ser avaliada, alterada, corrigida, regulada, melhorada e novas línguas podem ser criadas à vontade.”

As pesquisadoras Quadros e Silva (2017) compartilham a existência de 13 línguas de sinais em nosso país, porém, apenas a Libras está reconhecida em lei.<sup>13</sup> A preservação linguística das línguas de sinais das aldeias indígenas e comunidades isoladas, integram a luta da comunidade surda, sobretudo pelas línguas de povos originários pertencerem ao patrimônio linguístico nacional.

As autoras apresentam o quadro a seguir destacando nomes e datas em que pesquisadores registraram a identificação de línguas de sinais brasileiras. É importante perceber que até antes de 2008, em muitas obras sobre História das línguas de sinais no Brasil, constava-se que só existia uma língua de sinais indígena, a dos povos Urubu-Kaapor.

---

<sup>13</sup> Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, popularmente conhecida como Lei de Libras, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, ou seja, jamais poderá ser criminalizada ou proibida de ser usada, além de anunciar no parágrafo único de seu artigo 1º, que Libras é “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002).

QUADRO 1 – Línguas de Sinais no Brasil

Línguas de Sinais no Brasil				
Classificação da língua de sinais segundo Quadros e Leite (2014)	Classificação da língua de sinais segundo Quadros e Silva (2017)	Autor (ano)	Nome da língua de sinais	Localização
Língua de sinais nacional	Centros urbanos	Ferreira-Brito (1984)	Libras	Todo território brasileiro
Língua de sinais original	Aldeias	Kakamasu (1968) e Ferreira-Brito (1984)	Língua de Sinais Urubu-Kaapor	Índios Urubu-Kaapor (Maranhão – Brasil)
		Azevedo (2015)	Língua de Sinais Sateré-Waré	Índios Sateré-Waré (Parintins, Manaus – Brasil)
		Giroletti (2008)	Língua de Sinais Kaingang	Índios Kaingang (Xanxerê, Santa Catarina – Brasil)
		Vilhalva (2012) e Sumaio (2014)	Língua de Sinais Terena	Índios Terena (Mato Grosso do Sul – Brasil)
		Coelho (2011) e Vilhalva (2012) e Lima (2013)	Língua de Sinais Guarani-Kaiowá	Índios Guarani-Kaiowá (Mato Grosso do Sul – Brasil)
		Damasceno (2017)	Língua de Sinais Pataxó	Índios Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha, Bahia – Brasil)
		Língua de sinais nativa	Comunidades isoladas	Pereira (2013)
Cerqueira e Teixeira (2016)	Acenos			Cruzeiro do Sul (Acre – Brasil)
Carlíez, Formigosa e Cruz (2016)	Língua de Sinais de Fortalezinha			Pará – Brasil

		Martinod (2013) Formigosa (2015) Fusellier (2016)	Língua de Sinais de Ilha de Marajó	Ilha de Marajó (Ilha de Soure, Pará – Brasil)
		Carliez, Formigosa e Cruz (2016)	Língua de Sinais de Porto de Galinhas	Porto de Galinhas (Pernambuco – Brasil)
		Temóteo (2008)	Língua de Sinais de Caiçara	Sítio Caiçara (Várzea Alegre, Ceará – Brasil)
Fonte: Quadros e Silva (2017)				

É importante que exista o mapeamento e documentação das línguas de sinais do Brasil, para que possam ser integradas como patrimônio das línguas brasileiras, conforme admitem Quadros (2019, p. 7), as línguas de sinais do Brasil “podem ser inventariadas e integrar ações de preservação e de valorização linguística”, sendo promovidas como bem cultural brasileiro através da lei do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, do Ministério da Cultura.

Um grande destaque nacional é a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, ele foi inaugurado em 1857.<sup>14</sup> Passando a ser uma referência para todo o Brasil e América Latina sobre educação de surdos. Em sua trajetória histórica, o INES acompanhou o cenário da educação de surdos pelos momentos da filosofia oralista, da comunicação total e hoje integra o contexto de luta pela educação bilíngue para surdos.

Junto ao INES, novas escolas, ONGs, movimentos de pais, movimento de professores e demais profissionais de educação e saúde, associações de surdos compuseram o movimento surdo a favor da educação e da Língua Brasileira de Sinais. As primeiras grandes mudanças filosóficas sobre a educação de surdos começam com a referência de educação bilíngue que vem para o Brasil diante de influências metodológicas dos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela e Israel, conforme afirma Goldfeld (2002, p. 42), “para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez.”

<sup>14</sup> O INES foi inaugurado em 1857, segundo Rocha (2008) com o nome Imperial Instituto de Surdo-Mudos, mudando em 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos. Fica no Rio de Janeiro, no bairro Laranjeiras. Na mesma década, poucos anos antes e no mesmo quarteirão, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant.

Embora Quadros (2019) aponte que “há um movimento nos estudos das línguas de sinais, já não mais preocupado com o *status*, mas sim em explicar fenômenos linguísticos *per se*,” ainda há muitas barreiras e falta de acessibilidade que comprometem a maioria dos surdos brasileiros que reforçam a necessidade constante de reafirmação da defesa linguística da Libras. A autora destaca o valor de aprender sobre a Libras “o que é ela, quem a usa, onde circula, como se constitui do ponto de vista linguístico e sociolinguístico e por que é importante conhecê-la” (QUADROS, 2019, p. 21)

Concordando com os necessários debates em torno da disseminação da Libras, Lacerda (2021, p. 38-39) aponta que “o monopólio histórico da educação especial na área de ensino de crianças surdas parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido de abertura de espaços para que as pessoas surdas saiam de redutos segregados”, a autora revela em nota que tais espaços segregados representam lugares onde não há o ensino qualificado para surdos, sobretudo, ausente de acessibilidade comunicacional e sem a língua de sinais veiculada.

“A língua é uma prática social que carrega cultura e estabelece identidades. Os surdos herdam a Libras no coração da comunidade surda.” (QUADROS, 2019, p. 35) Com essa afirmação, a autora enfatiza a Libras como referencial para a comunicação de surdos, bem como legalmente, a Língua Portuguesa participa de forma bilíngue como modalidade escrita no processo de comunicação e socialização dos surdos brasileiros.

Não isentos de conflitos, numa sociedade pautada na desigualdade e nas contradições entre capital e trabalho, expondo violências e violações de direitos em suas diversas expressões. É valoroso evidenciar desafios que permeiam surdos e sua relação com a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, diante dos diversos limites impressos contra as pessoas surdas e em seus acessos ao direito à educação.

### **3.2 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA POPULAÇÃO SURDA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Tratando-se de pessoas com deficiência (PCD) e seu direito à educação, em uma sociedade de contradições capitalistas, o cumprimento das leis se faz extremamente necessários frente ao grande histórico de exclusão social, para

promover proteção, além do acesso, permanência e desenvolvimento de PCD na escola. Quando falamos de surdos e PCD auditiva<sup>15</sup>, nos deparamos com barreiras comunicacionais que historicamente impedem a vida social de surdos no Brasil.

Segundo a Agência Brasil (2019), o Brasil possui mais de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva e/ou surdas, esse número pode ser ainda maior com a subnotificação e pelo não diagnóstico médico. Outros indicadores relacionados a PCD no Brasil são os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontavam, em 2010, mais de 45 milhões de PCD no Brasil, porém em 2018, esse número diminuiu drasticamente para pouco mais de 12 milhões de PCD no Brasil comparado aos dados do IBGE em 2010. Essa subnotificação é notória, visto que foram excluídos dos registros, pessoas que possuem alguma dificuldade de realizar atividades, como também PCD que acessavam recursos assistivos foram cortados desses dados por admitirem não possuir dificuldades desde que tenham recursos que garantam sua inclusão.

É fundamental entender que as PCD não deixam de ser PCD por causa do simples acesso ao recurso assistivo material, como óculos, lente, rampa, cadeira de rodas, muleta, tablet, *app* ou instrumento tecnológico, ou o acesso ao recurso assistivo humano, como no caso dos profissionais especialistas, como Instrutores e Intérpretes de Libras. Esses recursos diminuem as dificuldades e barreiras que essas pessoas encontram nos ambientes, instituições e pessoas, mas não se deve reduzir PCD a mera dificuldade de execução de atividades. Tal leitura do IBGE carrega subnotificação de dados que pode ser maior do que apresenta nos censos.

Segundo Debevc, Kosec e Holzinger (2011), cerca de 80% da população surda mundial apresenta dificuldade na compreensão da escrita. Ao transpor para o contexto

---

<sup>15</sup> A literatura médica categoriza a pessoa com deficiência auditiva como aquela pessoa “ouvinte” que tem algum grau de perda auditiva e se comunica pela língua oral, bem como para muitos médicos, surdez é a ausência total da audição. Sobretudo não é coerente categorizar pela profundidade da surdez, outra vez que a alguns sociolinguistas apontam a pessoa surda como aquela com perda auditiva, não importando o grau, mas que usa a língua de sinais para se comunicar, enquanto a pessoa com deficiência auditiva é aquela pessoa ensurdecida que não possui língua, ou ensurdecida que possuiu como L1 a língua oral, mas está exposta a barreiras comunicacionais em sua própria forma de expressar-se e comunicar com o mundo em que vive devido a surdez. Gesser (2009) reforça que a surdez não é uma preocupação para o surdo usuário da língua de sinais, mas sim uma preocupação para a sociedade majoritária ouvinte que ainda não priorizou aprender a comunicar-se com a pessoa surda. Também é recente, mas necessário lembrar que o movimento surdo brasileiro vem se construindo e fortalecendo a ideia de unidade entre todas pessoas acometidas pela surdez, seja profunda, severa, moderada ou leve, essa unidade tem referência no movimento surdo norte-americano já enunciado por Sacks (2010), com o uso da palavra Surdo/a e Surdez com iniciais maiúsculas, sobretudo para diferenciar da leitura patologizante.

escolar nacional, a maioria dos surdos brasileiros não possuem ensino fundamental ou encontram-se retidos, segundo Quadros (1997, p. 23), “74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito”.

Quadros (2019), aponta que há políticas educacionais que inviabilizam a aquisição de linguagem de crianças surdas, principalmente quando a criança não acessa instrutores, tradutores intérpretes de Libras e demais profissionais proficientes em língua de sinais. A autora ainda destaca as crianças surdas que não se desenvolvem próximas a seus pares linguísticos, no caso de outras crianças surdas, quase sempre crianças surdas filhas de adultos ouvintes. Ronice Quadros (2019) revela também que há um grande número de crianças surdas que só têm contato com a Libras tardiamente, sequer conhecem adultos sinalizantes da Libras e isso traz comprometimentos de ordem linguística e cognitiva. Lacerda (2016) concorda ao afirmar que:

é indispensável a convivência com pares no interior da sala de aula, pois uma criança sozinha, usuária de outra língua, torna-se marginal aos processos de socialização e aprendizagem, caso não tenha pares em sua língua para interagir e trocar experiências discursivas. (LACERDA, 2016, p. 16)

Outra barreira está nos meios de comunicação e nas redes sociais, produções visuais, jornais e telejornais, programas de TV, plataformas *streaming*, canais de *YouTube*, shows, reuniões e eventos virtuais e presenciais carregam em sua maioria barreiras comunicacionais, primeiro por não oportunizarem suas exposições em Libras, a ausência de intérpretes, além da falta de legendas.<sup>16</sup> Se tratando de pessoas surdas com baixa visão, surdocegos<sup>17</sup> e pessoas surdas com deficiências múltiplas, a

---

<sup>16</sup> Destacando um recorte a respeito das tecnologias e redes sociais diante do cenário de pandemia de COVID-19 no Brasil. A partir do *lockdown* e das medidas de segurança sanitária, de 2020 ao início de 2022, houve uma grande busca por intérpretes de Libras para a veiculação de notícias a respeito do novo coronavírus, bem como shows e festivais on-line, *livestreams* e reuniões online, eventos acadêmicos de forma remota, aulas em ambientes virtuais. Uma consequência que conduziu as próprias plataformas de aplicativos a atualizá-los com a criação cada vez mais popular de legendas, edições de vídeos com intérpretes, textos alternativos para descrição e outras ferramentas assistivas para a acessibilidade comunicacional.

<sup>17</sup> A educação de estudantes surdocegos é apontada por Cader-Nascimento (2020), como uma demanda urgente, se tratando de PCD com deficiências múltiplas, a pesquisadora alerta a necessidade de profissionais guia-intérprete, ou seja, um especialista que saiba conduzir a língua de sinais para surdocegos, cabe também a qualificação do/da professor/a frente a realidade de sua sala de aula, bem como a acessibilidade nos demais espaços. A pesquisadora aponta que um erro comum de muitas prefeituras dos municípios brasileiros, é a contratação de múltiplos profissionais, um intérprete, um

acessibilidade a meios de comunicação apresenta muito mais barreiras, pois está ausente de adaptações, recursos visuais e táteis para promover acesso ao veículo comunicativo.

O acesso a saúde, ainda revela uma grande quantidade de profissionais de saúde que desconhecem a Língua Brasileira de Sinais. Chaveiro e Barbosa (2005, p. 421) afirmam que “A falta de intérpretes de LIBRAS constitui-se uma barreira nas instituições de saúde do Brasil, o que torna ainda mais complicada a vida das pessoas com surdez que procuram atendimento ou que solicitam ajuda nestas instituições.”<sup>18</sup>

Pensar que tais dificuldades perpassam o nascimento, o desenvolver na vida doméstica e familiar, chegam também na vida social e profissional. Isso porque, o mercado de trabalho brasileiro também impõe o majoritarismo ouvinte, ainda que tenham, em lei<sup>19</sup>, o direito a igualdade salarial, a lei brasileira determina a reserva de 2% a 5% das vagas de emprego para Pessoas com Deficiência, apenas para empresas que possuem 100 ou mais empregados.

Esses desafios não se limitam ao contexto da empregabilidade, mas também está presente no contexto escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, escola tem uma responsabilidade legal com sua relação com a formação profissional, assim afirma a LDB (Lei nº 9394/96:

---

guia, mais um outro especialista e assim por seguinte, Cader-Nascimento (2020, p. 24) reforça “A relação entre profissionais distintos gera conflitos, demanda negociações e organização das competências as quais foram sendo construídas, avançamos, mas o caminho se encontra em vias de pavimentação.” Ou seja, ainda há muito o que avançar nas adaptações de estrutura, equipe profissional, acessibilidade e inclusão da pessoa surdocega no cenário nacional, isso porque projeta-se que a pessoa surdocega seja uma soma de surdo e cego, imaginando que estratégias pedagógicas distintas para surdos e para cegos, sejam eficientes, o que falta planejar a humanização e inclusão de surdocegos em sua realidade educacional.

<sup>18</sup> Embora não seja o foco do trabalho discutir a política de saúde, é válido salientar o contexto da pandemia de COVID-19 que atingiu fortemente a comunidade surda, surgiram grandes demandas tecnológicas, comunicacionais e sanitárias que imprimiram a necessidade de veiculação de boletins informativos do coronavírus e notícias acessíveis com legendas, bem como pronunciamentos de chefes de estados e secretários de saúde com intérpretes de Libras.

<sup>19</sup> A lei de cotas para PCDs, oficialmente chamada de Lei de Cotas, presente no artigo 93 da Lei nº 8.213/91, estabelece que empresas com cem ou mais empregados devem preencher uma parte dos seus cargos com pessoas com deficiência. A proporção obedece um padrão desigual: 2% para um quadro de 100 a 200 funcionários; 3% para um quadro de 201 a 500 funcionários; 4% para um quadro de 501 a 1000 funcionários; e 5% para empresas com 1001 ou mais funcionários. O reflexo dessa lei ainda gera muitos debates, embora obrigadas a cumprir a Lei de Cotas, muitas empresas executam o Tokenismo – esforço superficial ou simbólico para ser inclusivo com minorias políticas, como contratar um pequeno número de pessoas de grupos sub-representados para dar a aparência de igualdade racial ou sexual dentro de uma instituição –. a respeito disso Brasil (2015) determina em seu artigo 37. “Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.”

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Referenciada em Bakhtin (2000) e Lodi (2006), a pesquisadora Lacerda (2016, p.18) cita a importância do encontro de semelhantes surdos para a constituição de seu eu, reconhecendo que “o eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro”, sendo fundamental que surdos adultos também participem da formação pedagógica de crianças surdas, previsto através do Decreto 5.626/05, que esses surdos adultos sejam qualificados para o ensino de Libras.

Vale considerar que os processos históricos de educação de pessoas surdas, segundo Lacerda (2016), apontam que profissionais surdos com formação para docência ainda são uma minoria no nosso país. A autora revela que a maioria dos surdos qualificados se encontra nas capitais e a contratação de surdos para o trabalho, segundo ela, ainda não deve levar em conta o Decreto, a fim de viabilizar a participação do profissional surdo nos processos educativos das crianças surdas.

Embora aponte a importância da presença do adulto surdo nas experiências escolares, reconhecendo a pessoa surda como um profissional importante que deve ocupar espaços em todos níveis educacionais; Lacerda (2016) destaca a necessária formação e instrução de adultos surdos para a mediação linguística e pedagógica, outra vez que se espera que em anos o Brasil apresente mais profissionais formados e capacitados para o exercício profissional.

Uma preocupação apontada por Quadros (2019) é o risco da extinção da Libras, cujos riscos decorrem de sua forma de transmissão. Primeiro pelo grande número de crianças surdas nascidas de pais ouvintes que não conhecem a Libras e em grandes números, crianças surdas crescem sem uma língua estabelecida, convivem com gestos e mímicas, ou terão contato tardio com uma língua de sinais.

Outra preocupação da forma de transmissão se dá através da falsa sensação de inclusão, o chamado tokenismo, quando escolas não garantem profissionais bilíngues para a promoção da Libras de forma correta, qualificados e proficientes, projeta-se que a criança surda deve ter como referência linguística um adulto fluente em Libras e em Língua Portuguesa, não um paliativo ou um profissional básico.

Lacerda (2019) reconhece que essa é uma forma legal de prever a continuidade da Libras de geração em geração de surdos brasileiros.

Para a lógica de produção reprodução capitalista, a pessoa surda representa um mero produtor e reproduzidor social e econômico, desconectado da sua relação com o ambiente em que vive, inconsciente sobre sua relação com a sociedade – entre ouvintes e surdos – e sua relação consigo próprio. Em antítese a essa lógica, admite-se que a educação não deve ser entendida como uma ferramenta de mero preparo para a operacionalização do trabalho. A ausência da língua para a comunicação e para o aprimoramento de suas capacidades compromete o desenvolvimento de sua autonomia.

A ausência da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação, reproduz de forma cíclica sua desvalorização e não reconhecimento, esse apagamento se expande diante das barreiras para toda comunidade surda em sua vida coletiva, seja em espaços públicos ou privados, inclusive trabalhadores como os tradutores intérpretes de Libras, que em muitos municípios brasileiros ainda não possuem sua profissão reconhecida. Eles dispõem de péssimas condições de trabalho e salários baixos, o que impacta diretamente na qualidade do trabalho, na valorização da Libras, na sua difusão linguística e no acesso à informação por surdos que necessitam de tradução e/ou interpretação entre línguas orais e línguas de sinais.

Permitindo a promoção da comunicação nos diversos espaços, o Estado expressa em lei, sua responsabilidade em proteger e promover equidade para Pessoas com Deficiência, diante de uma política de educação que tem obrigação de acolher PCD. A Lei 13.146/15, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, determina em seu artigo 27, que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Uma grande quantidade de surdos ainda enfrenta barreiras que impedem o acesso à escolarização. O direito a matrícula de crianças e adolescentes surdos, com deficiência e com doenças raras é dever do Estado para promover e garantir o direito de qualquer PCD acessar a educação básica.

A matrícula em creches, em pré-escolas e em instituições de ensino fundamental ou médio, públicas ou subsidiadas pelo Estado, bem como as adequações estruturais, do material didático e dos profissionais estão asseguradas pelas leis: Lei nº 8.069, de 1990; Lei nº 9.394, de 1996; e Lei nº 13.146, de 2015, respectivamente Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Pensar educação de surdos na educação básica brasileira, é permitir um contexto de inclusão e acessibilidade, para o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, da alfabetização e letramento, bem como o acesso a direitos fundamentais correlacionados a política de educação. E para além disso, é necessário pensar a pessoa surda <sup>20</sup> como integrante revolucionário, como ser social transformador da realidade e protagonista de sua emancipação política, assim a Educação também participa como ferramenta de promoção e aprimoramento da linguagem articulada, dentro da linguagem, está a língua, tanto as orais, como sinalizada, ambas características humanas.

A compreensão da educação como um direito precisa sobrepor as ideias mercantilistas, que hora segregadoras ou inclusivas, perpetuam ideais capitalistas, ou mais, como Saviani (1991) enfatiza que é importante perceber o caráter crítico e transformador da educação. O referido autor combate a pedagogia tradicional, a qual ele chama de pedagogia bancária, caracterizada pela passividade, enquadramento, memorização, verbalismo e pela transmissão de conteúdos, centrada na iniciativa do estudante, no diálogo e na troca de conhecimento. Esse processo da pedagogia tradicional não reflete acessibilidade e inclusão de PCD no contexto escolar.

O princípio da equidade presente na Constituição Federal de 1988, aponta direcionamentos que convidam a reflexão sobre inclusão escolar e comunicação, já que admite em seu artigo 3º e inciso III, como “objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Com mesmo

---

<sup>20</sup>A autora Gladis Perlin (2013) discorre sobre as várias identidades surdas, uma delas se chama identidade política, se faz necessário destacar que trata-se de um estudo importante sobre a diversidade que existe entre as identidades dos sujeitos surdos, algumas análises da autora remete ao grau de surdez, à aspectos neurosensoriais, cognitivos e sociais. Contudo, sem discordar da autora, quando esse trabalho de conclusão de curso apresenta contextualizações sobre a pessoa surda enquanto sujeito político, refere-se à característica humana de agir racionalmente, enquanto sujeito coletivo, histórico, crítico e consciente em uma leitura global.

direcionamento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defende a inclusão afirmando que:

a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 16)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 é o marco sobre igualdade, ela define a comunicação como a:

forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a língua brasileira de sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015)

Além da LBI de 2015, também é valoroso entender o marco histórico para a educação de surdos no Brasil, através da Lei nº 14.191/2021 que altera a LDB de 9394/96 criando a “modalidade de educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2021). Essa sequência de mudanças legais configura o atual contexto da relação sociedade civil e Estado, embora quase sempre os envolvidos nessas mobilizações sejam compostos pela Comunidade Surda, carente do apoio da maior parcela da população ouvinte que desconhece ou ignora as pautas da Comunidade Surda, que cobram pela existência das leis de promoção da inclusão da pessoa surda e da acessibilidade nas escolas, sobretudo não se deve reduzir apenas pela existência, mas também seu cumprimento, sua defesa e expansão.

### **3.3 AS LUTAS EM DEFESA DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO SURDA**

No Brasil, a década de 1980 é marcada por mobilizações sociais advindas das efervescentes mudanças promovidas pelos movimentos frente ao contexto de redemocratização após os anos de ditadura civil-militar. A década da reforma sanitária, demais movimentos sindicais e da sociedade civil que tomaram dimensões em nível nacional e internacional, também é fortemente influenciada pela criação da

Organização das Nações Unidas durante o pós-guerras mundiais, em 1945. Bezerra (2016) chama atenção para as relações internacionais no pós-guerra e pós-ditadura.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988 é ampliada a participação do povo através do controle social<sup>21</sup> através de sua participação em conselhos. Nessa mesma década são fundadas variadas associações e Organizações Não Governamentais relacionadas a pessoa com deficiência, bem como difundidas e expandidas, as associações de surdos por várias cidades pelo Brasil.

O Brasil segue diretrizes internacionais desde o início da década de 1990, segundo a Unesco (1990), grandes conferências internacionais como a Conferência mundial sobre educação para todos, realizada na Tailândia em 1990; Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que foi realizada em Salamanca em 1994;

As conferências resultaram, segundo a Unesco (1990; 1994), em duas declarações internacionais norteadoras para a educação, respectivamente, a “Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e a “Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação especial.”

Segundo a Declaração Mundial de Educação para todos, “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, s. p.). Bezerra (2016, p. 70) aponta que “a perspectiva inclusiva não assume como referencial principal a humanização do homem, porquanto se constitui atrelada aos princípios obedientes às regras do jogo mercantil”. Assim, o autor destaca que a educação é entendida como mais uma mercadoria a ser produzida e reproduzida de acordo com a lógica capitalista.

---

<sup>21</sup> Segundo Correia (2003) o controle social é a possibilidade da sociedade civil interagir com o governo estabelecendo prioridades sobre as políticas sociais atendendo necessidades da população. Com referenciais gramscianos, a autora aponta na relação Estado e sociedade civil, o controle social para um possível controle democrático das classes subalternas. Correia (2005, p. 25) destaca que “esta participação adquiriu uma direção de controle social posta pelos setores progressistas da sociedade, ou seja, de controle por parte dos segmentos organizados sobre as ações do Estado, no sentido desse, cada vez mais, atender aos interesses da maioria da população, em reverso ao período ditatorial, de controle exclusivo do Estado sobre a sociedade, sem interlocução, cercando suas expressões.”

Brito (1993) *apud* Gesser (2009) resgata um manifesto de 1984, escrito por Gomes de Matos, em que a comunidade surda brasileira se organizava e exigia direitos linguísticos a respeito da Língua Brasileira de Sinais, até esse momento não reconhecida como língua pelo Estado. O manifesto aponta 17 direitos linguísticos:

- “1. Direito à igualdade linguística. O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade.
2. Direito à aquisição da linguagem. O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesmo que essa não seja a língua de seus pais.
3. Direito de aprendizagem da língua materna. Todo surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver linguisticamente, segundo preconizado pela educação permanente.
4. Direito ao uso da língua materna. O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente.
5. Direito a fazer opções linguísticas. O surdo tem direito a optar por uma língua oral ou de sinais segundo suas necessidades comunicativas.
6. Direito à preservação e à defesa da língua materna. Como minoria linguística, os surdos têm o direito de preservar e defender o uso da língua materna.
7. Direito ao enriquecimento e à valorização da língua materna. Todo surdo tem direito de contribuir com o acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação nos planos local (municipal, estadual, regional e nacional) e internacional.
8. Direito à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Todo surdo, após sua escolarização inicial em língua de sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).
9. Direito à compreensão e à produção plenas. O surdo tem direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou de sinais, no intuito de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por ele. No caso do uso da língua oral, o surdo tem direito de cometer lapsos, de se autocorriger, de empenhar-se a fim de ser claro, preciso e relevante. O mesmo deve valer para a língua de sinais.
10. Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação. Todo surdo tem direito de reivindicar e de receber tratamento especializado para a aquisição de uma língua oral [se assim desejar].
11. Direito linguístico da criança surda. Direito de ser ‘compreendida’ pelos pais; direito de receber dos pais dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua de sinais.
12. Direito linguístico dos pais de crianças surdas. Direito de aprender e usar sem opressão a língua de sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação pais e filhos se faz necessária para a criança.
13. Direito linguístico do surdo aprendiz da língua oral. Direito de ‘errar’ oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções linguísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e discriminações de natureza linguística (ou sociolinguística).
14. Direito do professor surdo e de surdos. Direito de receber formação sobre a natureza da língua de sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nessa língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre surdos.
15. Direito linguístico do surdo como indivíduo bilíngue. Direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresenta, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte.
16. Direito linguístico do surdo como conferencista. Direito de proferir palestras na língua de sinais, fazendo-se compreender e contando, para isso,

com intérpretes ouvintes que dominem sua língua de sinais e a língua oral oficial da situação de um congresso, por exemplo.

17. Direito linguístico do surdo de se comunicar com outros surdos. Direito de usar a língua de sinais para se integrar com os outros surdos, primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo.” (GESSER, 2009, p. 83-84)

Tais pautas, de 1984, foram bem difundidas pela comunidade surda por todo Brasil, especialmente por educadores de surdos, familiares, militantes surdos e ouvintes. A perspectiva de uma possível educação bilíngue de surdos é uma expectativa de muitas associações de surdos que protagonizaram visibilidade para os direitos linguísticos em um cenário de mobilizações sociais na mesma década da Constituição Cidadã, nome popularmente dado à Carta Magna de 1988.

A educação bilíngue é muito importante para superar barreiras comunicacionais. Skiliar (1997, p. 144) *apud* Streiechen (2017, p. 23) afirma que:

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta forma que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. (SKILIAR, 1997, p.144 *apud* STREIECHEN, 2017, p.23)

À luz da Constituição Federal de 1988, outras leis propõem ampliar e proteger surdos. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua das comunidades surdas do Brasil. Conforme explicita o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 16).

A relação da comunidade surda e a escola é primordial para a mobilização e para alcançar mudanças. Marilena Chauí (2018, p. 81-82) questiona “o que se entende por comunidade numa sociedade de classes?”, a mesma traz conceituações de Max Weber, admitindo a comunidade como “constituída pelas relações pessoais de serviço e defesa mútuos prestados por membros de um mesmo grupo que se

conhecem pelo primeiro nome, se relacionam face a face e cuja solidariedade funda-se na família, na tribo, no clã, na religião, etc.”

Chauí (2018) contempla que em Marx, há três tipos de comunidades nas formas pré-capitalistas, a primitiva, a oriental e a germânica-feudal, contudo a autora revela que o mundo moderno destruiu a relação das comunidades, dando origem à sociedade, mas não significa o desaparecimento das comunidades. A filósofa ainda destaca que a escola recebe e presta serviço à comunidade, mas que isso não deve ser confundido com a bairros e vilas.

A comunidade surda se constrói no contexto social, frente a condição linguística apresentada pelas pessoas surdas, suas lutas e mobilizações são consequências de suas exigências pelo direito de existir. Em se tratando de pessoas surdas, sua própria forma de ver, viver no mundo e se comunicar.

Gesser (2009) aponta a importância das mobilizações da comunidade surda no Brasil, sobretudo para que decisões políticas possam propiciar um olhar diferenciado para as minorias linguísticas no Brasil. Conforme afirma Eliziane Streiechen (2017, p.15):

Um marco significativo, que demonstra o avanço das conquistas dos movimentos surdos, está claramente mencionado no Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas novas conquistas precisam ser traduzidas em ações que permitam aos surdos o acesso aos saberes sistematizados por ouvintes e, ao mesmo tempo, os ouvintes precisam ter acesso aos conhecimentos produzidos pelos surdos ao longo da história da humanidade. Um desses saberes surdos é a própria Libras.(STREIECHEN, 2017, p.15)

No Brasil, a língua de sinais apresenta risco de vitalidade em diferentes níveis, conforme denunciam Quadros e Leite (2013) a respeito do crescente risco de extinção das línguas de sinais, um grande problema “é a contínua aquisição tardia, o constante contato com falantes pouco ou nada proficientes na língua e a permanência de estereótipos e visões equivocadas da sociedade sobre a língua de sinais e a surdez.”

Em defesa da Língua Brasileira de Sinais, o Decreto 5.626/05 regulamenta e dispõe sobre a Libras, sobretudo sobre seu ensino, sua preservação e difusão em todo território brasileiro. Quanto à inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória, o artigo 3º do decreto 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. (BRASIL, 2005).

Com esse decreto, instituições de educação superior (IES) foram conduzidas a reformular seus projetos pedagógicos de cursos, bem como sua ementa de disciplinas inserindo a Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória, bem como repensar questões de acessibilidade comunicacional da instituição e outras questões assistivas ao ingresso da pessoa surda à IES, contudo a obrigatoriedade da disciplina de Libras ficou restrita aos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Licenciaturas.

O mesmo decreto complementa em seu segundo parágrafo, que “a Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional” (BRASIL, 2005), tamanho impacto ainda gera muitas barreiras na formação profissional de muitos cursos superiores, sobretudo os bacharelados que não carregam a responsabilidade da obrigatoriedade da disciplina de Libras, entre outros pesquisadores e trabalhadores que passam pela formação superior e técnica, a barreira comunicacional se faz presente e se estende à barreira atitudinal.<sup>22</sup>

Não conhecer a Língua Brasileira de Sinais em seu processo formativo, é como não incluir a comunidade surda, sobretudo surdos, ensurdecidos, surdocegos e PCD auditiva em seus variados níveis. Pensar a educação para formação humana crítica, como Saviani (1991, p.100) conceitua como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, é pensar no convite à comunidade surda para participar do processo democrático da educação.

O autor reflete a relação da educação e a democracia, afirmando que se o processo educativo em seu conjunto é democrático, se faz necessário perceber que “a democracia é uma conquista, não um dado” (SAVIANI, 1991, p. 87), cabendo então, frente ao cenário de desigualdade, perceber a conversão da desigualdade em

---

<sup>22</sup> Barreiras de acessibilidade comunicacional refere-se às dificuldades presentes na dimensão da comunicação, apontadas por Sasaki (2009), no campo do lazer, do trabalho e da educação, reforçados pela falta de adaptações, de produções assistivas e demais recursos que promova a comunicação entre pessoas. A barreira atitudinal, aponta o autor, como a barreira presente na atitude das pessoas e também presente no campo do lazer, do trabalho e da educação, nas práticas de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, muito comum quando não há convivência com a diversidade humana, bem como a ausência da sensibilização e conscientização.

igualdade através da mediação da educação. O pesquisador reitera que essa mediação acontece “obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global” (SAVIANI, 1991, p. 87).

Projetar a educação alinhada à prática social global requer também pensar na Ética como fundamental para o processo educativo. A Ética é destacada por Barroco (2010) como modo de ser socialmente determinado e “tem sua gênese no processo de autoconstrução do ser social<sup>23</sup>” (BARROCO, 2010, p. 20), sendo uma atividade humana “consciente, racional, projetiva, transformando os sentidos, de forma livre e criativa” (Idem), esse conceito filosófico depende obrigatoriamente das vivências humanas, requer a presença do outro, pois não é possível pensar a Ética sem as relações sociais, estas que se expressam nas construções sócio-históricas que se mostram complexa e contraditória diante da totalidade dinâmica.

A defesa da língua de sinais também se alinha à defesa da Ética no processo de humanização, o que os autores Netto e Braz (2012) destacam a respeito da humanização é que quanto mais o homem se humaniza, mais se torna ser social, e quanto mais se desenvolve como ser social, mais diversificadas são suas objetivações, tendo aqui como objetivação primária, o trabalho<sup>24</sup>, mas que as mediações se mostram, inclusive, cada vez mais complexas, gerando necessidades e possibilidades de novas objetivações.

Dentro dessa metamorfose e dinâmica, Netto e Braz (2012) destacam particularidades do ser social:

- 1 realizar atividades teleologicamente orientadas;
- 2 objetivar-se material e idealmente;
- 3 comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
- 4 tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
- 5 escolher entre alternativas concretas;
- 6 universalizar-se; e
- 7 sociabilizar-se. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 53)

---

<sup>23</sup> Lukács (1979) *apud* Barroco (2010) define em notas que o ser social é um complexo de categorias, assim como o trabalho, a linguagem e entre outras categorias que são ontológico-sociais, o que o autor concorda em reconhecer a complexa rede de mediações postas na totalidade em processo do que é o ser social, esse ser que é incapaz de aprender isoladamente.

<sup>24</sup> Marx (2008) ilustra grandes obras sobre a importância do trabalho, o autor destaca o homem como sujeito transformador da natureza, capaz de se desenvolver como um ser consciente através do trabalho – “elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana.” (MARX, 2013, p.192).

A respeito da linguagem articulada mencionada no item 3, estende-se as línguas orais e línguas de sinais como linguagem articulada, com suas dinâmicas vivas, regras gramaticais, organizações, apropriações e transformações constantes, fundamentais para o ser social desenvolver-se em sua vida coletiva, transformar a natureza, o outro e a si. Tal importância da linguagem articulada se mostra tão marcante nas relações sociais, como também na relação do homem com outros animais. Como é afirmado por Marx e Engels (1985):

Nenhum animal em estado selvagem sente-se prejudicado por sua incapacidade de falar ou de compreender a linguagem humana. Mas a situação muda por completo quando o animal foi domesticado pelo homem. O contato com o homem desenvolveu no cão e no cavalo um ouvido tão sensível à linguagem articulada que esses animais podem, dentro dos limites de suas representações, chegar a compreender qualquer idioma. (MARX;ENGELS, 1985, p. 271-272)

Alguns animais também podem ser domesticados, passando a entender e responder comandos orais e sinalizados através do condicionamento, inclusive comandos expressos pela língua de sinais, como também as expressões faciais e do corpo. É valoroso perceber a capacidade humana de transformar o mundo ao seu redor, através do trabalho, e usando as línguas para esse procedimento.

Todas as objetivações do ser social relacionam de forma ontológica com a Ética. Quando pensamos a educação, Barroco e Terra (2012)<sup>25</sup> versam que existem dificuldades da relação Ética com o cotidiano. Na análise histórica sobre pessoas surdas e sua sociabilidade é percebido que seu acesso à educação, acesso a outros direitos e reconhecimento como ser humano são tolhidos pela retirada de sua humanidade e pelo não reconhecimento linguístico, reforçando a ausência da Ética sob um contexto de contradições.

Barroco e Terra (2012) criticam a barbárie social nas instituições: “diversas formas de desumanização reiteram o autoritarismo, as discriminações, a coisificação das relações humanas no enfrentamento da questão social a partir da lógica neoliberal.” (BARROCO;TERRA, 2012, p. 33). Tamanhas violações são percebidas ao longo do tempo, na trajetória de pessoas surdas no Brasil e em outros países,

---

<sup>25</sup> Maria Lúcia Silva Barroco e Sylvia Helena Terra escrevem sobre o Código de Ética do/a Assistente Social, embora a obra seja direcionada para estudantes de Serviço Social e profissionais, as pesquisadoras convidam o leitor à reflexão da Ética nas demais profissões, pensando a ética profissional sem desvincular de compromissos objetivos, pensando como a profissão interfere na realidade produzindo um resultado concreto.

desafiando a necessidade da materialização dos direitos da comunidade surda, grupo subalternizado socialmente, que também deve ser permitido reconhecer-se como produtor de riquezas, sujeito de direito e protagonista no enfrentamento às violações.

É através da análise da invisibilidade de Surdos, como categoria política e a defesa de seus direitos linguísticos que se percebe o apagamento das línguas de sinais e as negações de direitos de usuários. Djamila Ribeiro (2020, p. 25) aponta “a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção do poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo”, a autora reforça a mensagem sobre “grupos que sempre estiveram no poder passam a se incomodar com o avanço de discursos de grupos minoritários em termos de direitos.” (RIBEIRO, 2020, p. 55).

Em enfrentamento e defesa da escola como espaço que oportunize a modalidade de educação bilíngue para surdos, é importante que seja promovida a educação alinhada a um projeto ético-político e pedagógico que supere o imaginário capacitista, que permita retirar a pessoa surda de um não-lugar na sociedade, além de direcioná-la a alcançar sua emancipação política, convidando-a a participar da sociedade através do acesso a seus direitos e no fortalecimento de sua autonomia.

Contudo, por vivermos em uma sociedade regida pela lógica do capital, cabe salientar que “todas formas de desigualdade, de opressão, de exclusão, tornam-se, assim, importantes e fundamentais para a conquista da ‘emancipação política’, mas elas não garantem a ‘emancipação humana’.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 132). Portanto, se faz necessário destacar a diferença entre emancipação política e emancipação humana para compreender a luta por direitos da população surda.

Behring e Boschetti (2011) apontam a importância da mobilização e organização da classe trabalhadora na promoção de mudanças da relação Estado e sociedade. “Pautada na luta pela emancipação humana, na socialização da riqueza e na instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas;” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 63) Embora não alcançando a ruptura com o capitalismo para instituir uma nova ordem social, porém “contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 64)

Marx (2010) aponta que a emancipação política se trata de “um grande progresso; ela não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral,

mas ela constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui” (MARX, 2010, p. 87). Chaves e Arcoverde (2021) concordam ao admitir que:

o Estado capitalista social estrutura, com políticas sociais, uma determinada forma de cidadania, a cidadania burguesa, que conjuga direitos civis, políticos e, em especial, os direitos sociais que resultaram de lutas de classe históricas, possibilitando o alcance de emancipação política, passo inicial na trilha da emancipação humana. (CHAVES; ARCOVERDE. 2021, p. 171)

Quando se pensa na existência de leis, direitos da comunidade surda, políticas linguísticas, questões de acessibilidade e políticas educacionais, trata-se de emancipação política, conforme admite Montañó e Duriguetto (2011, p. 131) “a ‘emancipação política’ é, portanto, fundamental para atingir a ‘emancipação humana’, mas não corresponde a ela, nem é garantia para sua conquista.” Isso porque, a emancipação humana exprime a eliminação de toda forma de desigualdade, dominação e exploração, sendo materializada diante da superação da ordem do capital, ou seja, a emancipação humana é incompatível com a ordem burguesa e supõe sua superação.

a luta anticapitalista não deve caminhar separada da luta contra o machismo e a desigualdade sexual, contra o racismo e a desigualdade racial e étnica, contra as diversas formas de segregação, desigualdade e preconceito. Ela deve reunir todos estes campos de batalha, orientando no curto prazo contra a forma específica de desigualdade (para a emancipação política específica), e no longo prazo contra a ordem burguesa, a sociedade de classes (para a emancipação humana). (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 132)

Com o entendimento que “a igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei) nunca pode se traduzir em igualdade econômico-social – e, sem esta, a emancipação humana é impossível” – (NETTO; BRAZ, 2012, p. 32), que a pessoa surda, tendo consciência<sup>26</sup> do seu pertencimento a classe trabalhadora, deve ser protagonista de sua luta, necessitando das condições para projetar de imediato sua emancipação política, frente a um longo histórico de violações desde seu nascimento, perda de seus direitos linguísticos e políticos, sendo negada a humanidade. Essa luta está presente

---

<sup>26</sup> Montañó e Duriguetto (2011) apontam a importância da consciência de classe “em si” e “para si”. Referenciados em Marx e Engels (1982), é asseverado que a consciência “em si”, em síntese, remete à mera existência de uma classe, sob a condição social. A consciência “para si” expressa o reconhecimento interesses antagônicos ao capital e promove a organização para a luta de classes, sob a condição política. A relação das duas consciências não significa o salto linear da consciência “em si” para “para si”, não é como antes e depois para alcançar a conscientização, conforme apontam Montañó e Duriguetto (2011, p. 98), “representam uma relação dialética do desenvolvimento das classes e, portanto, da nossa análise.”

na sua consciência política, denunciando a necessidade de alcançar ainda sua emancipação política, tendo como horizonte a emancipação humana.

É evidente entender, que há mobilizações da sociedade em defesa da pauta da inclusão, contudo sob o referencial marxista, entender também que a exclusão social faz parte da base produtiva capitalista e é ontologicamente excludente. Para esse processo desumanizador, se faz necessário refletir a respeito dessa contradição. Bezerra (2016) enfim, rebate que os movimentos de inclusão não devem se alinhar a interesses e pressupostos capitalistas, fundamentados na ideologia liberal e neoliberal.<sup>27</sup>

É importante demarcar que pessoas surdas vivem em uma sociedade de classes, ainda há uma vinculação com a manutenção da ordem e para isso é fundamental entender a concepção de homem enquanto ser social autocriador, “portador de racionalidade e teleologia, que sob condições concretas constrói sua história, esta, condutora de racionalidade objetiva, e, por isso, passível de ser (re)conhecida pelos sujeitos” (GUERRA, 2014, p. 76).

Portanto, é fundamental destacar que a relação entre os desafios enfrentados pela pessoa surda, bem como as lutas e mobilizações protagonizadas pela comunidade surda brasileira admitem, conforme aponta Skliar (2016), a urgente necessidade de atualizar as discussões a respeito da educação de surdos. Para o autor:

uma nova perspectiva não deveria contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar, nem trabalhar somente sobre os mecanismos possíveis para remediá-lo dentro de uma mesma lógica discursiva. Deveria, sim, desnudar as implicações mais doloridas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. Deveria, sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considera-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes. (SKLIAR, 2016, p. 9)

---

<sup>27</sup> Bezerra (2016), referenciada em Mészáros (2010) propõe uma análise crítico-dialética da educação inclusiva presente no bojo das contradições atuais de reprodução sociometabólica do capital. A autora reforça a necessidade da análise crítica acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiências (PCD) e outras questões educacionais que não podem dispensar o debate econômico e político. Bezerra (2016) é assertiva ao defender que a educação de PCD não pode ficar alienada à história real de exclusões, opressão e individualismo, concretamente manifestados nas sociedades capitalistas, às quais pelo discurso, mostram-se acolhedoras e inclusivas à luz do interesse hegemônico do Capital. Pensar uma educação inclusiva é pensar a não reprodução da lógica excludente presente e a participação de PCD nesse processo político.

O mesmo autor ainda revela o quanto é evitado reconhecer o fracasso das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado por anos de tentativas de construir uma educação de surdos, esta arraigada de representações ouvintistas. Esse fracasso reflete na não formação humanitária de pessoas surdas, na lenta conquista de seus direitos linguísticos e de cidadania, nas filosofias educacionais e teorias de aprendizagem oralistas que impactam as condições cognitivas de surdos nos diversos espaços em que ocupam e na ausência da comunidade surda na participação coletiva da construção da política de educação.

A respeito da dinâmica escolar, Sarita Amaro (1997, p. 31) concorda com o que é problematizado, afirmando que “para superar o fracasso escolar, é preciso desprender dos métodos conservadores que por tanto tempo só reforça violências e distanciam as crianças da finalidade da escola.” Amaro (2012, p. 107) também reforça a proposta emancipatória como “pressuposto norteador, a busca de conhecimento da realidade através de sua análise e de sua crítica, visando transformá-la”.

Um contraponto enunciado por Guerra (2014) é a percepção do cotidiano, que embora expresso na repetição, rotina e imediatismo, há também a oportunidade de perceber possibilidades. Problematizar a educação de surdos na formação do Serviço Social é entender princípios éticos, frente ao cotidiano, entretanto que defendam direitos humanos e sociais, com o compromisso profissional em defesa da pessoa com deficiência.

Promovendo uma desconstrução das narrativas tradicionais na educação de surdos, Skliar (2016) reflete como no ocidente, língua e pensamento servem à lógica de uma ideologia supremacista branca e logocêntrica. O autor também revela a correspondência a um sistema de valores patriarcais, em que o ouvintismo também agrega valores que subalternam pessoas surdas a não ser entendidas como seres humanos.

Essa luta é importante para o Serviço Social, visto que há o compromisso ético indissociável com a contribuição da autonomia das pessoas surdas. Tal autonomia é pensada, através do direito a língua, expressa na capacidade de pensar, opinar, refletir, escolher, discutir e planejar visando suas potencialidades.

Se referindo a potencialidades educacionais dos surdos, Skliar (2016) admite que a educação de surdos

não deve ser interpretada sobre o modo como os surdos podem ser educados e, muito menos ainda, como uma sequência de objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos em termos de uma proposição 'metodológica'. Também não estou falando de 'potencialidades' num sentido exclusivamente cognitivo ou como uma delimitação acerca do que os surdos podem ou não aprender. É, na verdade, uma tentativa, uma busca de um consenso, no sentido de gerar as sementes para um projeto político educacional. (SKLIAR, 2016, p. 26)

O autor aponta a “libertação dos surdos” através do papel formador humano da educação, ele aponta que é possível uma educação de surdos que se referencie na criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas no protagonismo surdo no processo de educação.

Vale, sobretudo, fazer um recorte de classe entre pessoas com deficiência (PCD), isso porque a condição de classe separa PCD burgueses e PCD trabalhadores em uma relação desigual e exploratória. Portanto, é indispensável considerar que as relações sociais predominantes, conforme afirma o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2019, p.8), “são as conservadoras, classistas e de dominação entre os homens e, nessa dinâmica, às pessoas com deficiência coube ora a extinção, ora a condição de segregação ou de coisificação.”

É em enfrentamento às restrições de determinados postos de trabalho e expostos a desvalorização salarial, que violações de direitos contra pessoas surdas e demais PCD acometem a produtividade do trabalho, os baixos salários, as barreiras comunicacionais e preconceitos alinham-se às formas de exploração do/a trabalhador/a PCD, expressos na reprodução da desigualdade social.

Diante dos tensionamentos provocados pela relação de classes, CFESS (2019) conclui que através das lutas:

Abre-se uma oportunidade de emancipação política, num campo em que, tradicionalmente, as políticas sociais eram setoriais, com reprodução de práticas de segregação e impeditivas da autonomia e participação em sociedade. Isto porque, às pessoas com deficiência, não era reconhecida a capacidade de gerir a própria vida, desqualificando-as para a tomada de decisão, já que as políticas sociais não eram formatadas a partir das necessidades e reivindicações diretas delas mesmas, mas a partir do que outras pessoas entendiam que era mais adequado, e de acordo com recursos disponíveis/residuais para implementação de ações, na maioria das vezes descontinuadas para esse público. (CFESS, 2019, p. 10-11)

Para isso, Marx e Engels (2011, p. 138) reconhecem que “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais.

Consequentemente é necessário partir da situação atual.” Na mesma reflexão, Saviani (1991) reforça que a crítica às escolas inclusivas não se esgotam na dimensão crítico-reprodutivista, o autor convida constantemente a reflexão da prática educadora.

Diante desses apontamentos ontológicos, pensa-se a autonomia de pessoas surdas no processo de formação como ser social, é fundamental que exista o reconhecimento linguístico e a valorização das línguas de sinais, para pensar sua emancipação política. Para isso, a educação tem um papel político importante, quando não moldada a produção e reprodução social capacitista, pode fortalecer, de forma ética, objetivações ontológicas possíveis a toda pessoa surda em sua vida coletiva.

#### 4. CONCLUSÃO

Os primeiros registros de escolas para surdos, no ocidente, são apontados por uma educação restrita às realidades cristãs da Europa. Quando chega ao Brasil, na década de 1850, não é diferente, pois as primeiras metodologias de educação de surdos no Brasil também imprimiam a busca pela oralização forçada alinhada com o não reconhecimento linguístico das línguas de sinais. Anterior a esse período, em quase todas as civilizações, não era pensada a humanização de pessoas surdas, quando não abandonadas ou sacrificadas, viviam sem cidadania, sem socialização e sequer educação.

No Brasil, apenas a partir de 2002, diante de mobilizações da comunidade surda, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pelo Estado, como meio linguístico legal de comunicação e expressão das comunidades e pessoas surdas brasileiras. Contudo, tensões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas desafiam a educação de surdos no país, são motivações para o debate em defesa de uma educação de surdos alinhada com o reconhecimento linguístico, o respeito às singularidades da pessoa surda, como também a promoção de sua autonomia política através de uma perspectiva de educação bilíngue que supere o histórico contraditório de abandono secular pelo Estado.

É primordial aceitar que o movimento da comunidade surda não é dissociativo do processo de enfrentamento da sociedade burguesa, uma primeira etapa é permitir o acesso a políticas linguísticas, de permitir a comunicação, essa característica ontológica expressa através da língua, é ferramenta de articulação do ser social, podendo ser oral ou sinalizada.

A importância de reconhecer as línguas de sinais, bem como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como expressões oficiais das pessoas surdas é um fundamento para pensar políticas linguísticas e educacionais que respeitem a diversidade e singularidade humanas. Reconhecer, defender, difundir e valorizar uma segunda língua do Brasil, a Libras, é uma forma de oportunizar a humanização de pessoas surdas.

A perspectiva de educação bilíngue propõe o reconhecimento, o uso, a valorização e perpetuação das Línguas de Sinais, bem como a língua oral em sua modalidade escrita. Visa a autonomia política para se comunicar, planejar e executar

ideias teleologicamente pensadas, para participar da vida coletiva e constitui, a língua, como característica do ser social.

É importante partilhar a contribuição do Serviço Social e sua relação com a luta da pessoa com deficiência, destacando as lutas de surdos, entende-se que há singularidades que não podem ser ignoradas e se alinham a defesa intransigente da classe trabalhadora e seus direitos fundamentais, visto que pessoas surdas não devem estar separadas da vida coletiva, das diversas organizações e mobilizações sociais. Afinal, a comunidade surda pertence à sociedade, ainda que esta – a sociedade – seja majoritariamente ouvinte e falante de uma língua oral, a diversidade linguística está presente nas diversas expressões comunicativas, culturais e sociais.

Ao vivenciar filosofias educacionais que perpassaram o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, é unânime recordar que conquistas educacionais e linguísticas são necessárias e importantes para o fortalecimento da autonomia política de surdos, mas é sabido que numa sociedade de classes, essas conquistas não devem se esgotar em si. Elas não são suficientes para superar toda produção e reprodução de desigualdade, mas carregam sua importância na composição de uma base política conscientizadora para alcançar uma potencial emancipação humana.

Não se deve esquecer o necessário enfrentamento anticapacitista em combate às diversas formas de violações contra Pessoas com Deficiências (PCD), presente nas diversas expressões do cotidiano e da vida coletiva. Entre PCD, tratando-se de pessoas surdas, essa luta caminha alinhada à defesa de direitos linguísticos que se estendem aos direitos fundamentais inerentes à proteção dos princípios da dignidade humana, sem jamais distanciar-se da Ética e projetando-se à luz da superação de toda e qualquer desigualdade.

Este trabalho se expressa como instrumento de inquietação a respeito da trajetória histórica, política e social da educação de surdos no mundo e no Brasil. Trata-se de um convite à inquietação por admitir a urgência da perspectiva de educação bilíngue como fundamental para a humanização de surdos, bem como sua efetivação e reconhecimento pelo Estado, visto que pessoas surdas em sua trajetória social são marcadas pela exclusão e punição frente a ausência de direitos. Para isso é indispensável reconhecer, preservar as Línguas de Sinais e valorizar pessoas surdas como também protagonistas das dinâmicas das lutas de classes.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo.** Rio de Janeiro: Agência Brasil. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade:** Feminismos plurais coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro & Pólen, 2019.

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço social na escola:** o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sangra Luzzatto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Serviço social na educação:** bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios.** 2. ed. ver. Atual. e ampl. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética:** fundamentos sócio-históricos. 3. ed. Biblioteca básica de serviço social; v. 4. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; TERRA, Sylvia Helena. **Código de ética do/a assistente social comentado.** Conselho federal de serviço social – CFESS (organizador). São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 9. ed. Biblioteca básica de serviço social; v. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas In: **Marx e Marxismo:** Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo. p. 59 – 77, v.4, n.6, jan./jun. 2016. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.

BÍBLIA. João [1]. In: BÍBLIA. **Bíblia sagrada.** 2015. Disponível em: <<https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/holy-bible/holy-bible-83800-por.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Grupo de trabalho da política nacional de educação especial nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. acesso em: 21 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah. Experiência no ensino de surdocegos nas escolas públicas do Distrito Federal. In: **Revista Sala de Recursos**, p. 23 – 28, out. – dez. 2020. Disponível em: <<https://saladerecursos.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Art.-Fatima.pdf>>. Aceso em: 21 nov. 2022.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Prefácio de Gilvan Müller de Oliveira. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Discriminação contra a pessoa com deficiência**: série assistente social no combate ao preconceito. Caderno 7. Brasília: CFESS, 2019.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Desigualdades e privação de direitos na sociabilidade capitalista e suas expressões no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 141, p. 164-182, maio/ago. 2021.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, n. 39, p. 417-422, jul. 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**: escritos de Marilena Chauí. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORREIA, Maria Valéria Costa. **Que controle social?** Os conselhos de saúde como instrumento. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

\_\_\_\_\_. **O conselho nacional de saúde e os rumos da política de saúde brasileira**: mecanismo de controle social frente às condicionalidades dos organismos financeiros internacionais. 345 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

DEBEVC, Matjaz; KOSEC, Primoz; HOLZINGER, Andreas. **Improving multimodal web accessibility for deaf people**: sign language interpreter module. *Multimedia Tools and Applications*, v. 54, p. 181-199, 2011.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro: Censo Demográfico, 2010.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do serviço social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HASDAY, Judy L. **O ato de 1964 pelos direitos civis**: E o fim da segregação racial. *The civil rights act of 1964: na end to racial segregation*. Nova Iorque: Chelsea House Publications, 2007.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **O feijãozinho surdo**. Trad. Ana Paula Gomes Lara, Erika Vanessa de Lima Silva. Canoas: ULBRA, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. v. 19, n. 46. Campinas: Cadernos Cedes, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <  
<http://beneweb.com.br/resources/Sobre%20a%20questao%20judaica%20-%20Marx.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: <  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod\\_resource/content/1/MARX%20C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas: volume 1**. São Paulo: Alfa-ômega, 1982.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade história da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. Biblioteca básica de serviço social; v. 5. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. Biblioteca básica de serviço social; v. 1. São Paulo: Cortez, 2012.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial sobre Audição**. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/documentos/relatorio-mundial-sobre-audicao-ingles>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in América**: voices form a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Teorias da educação e estudos surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-66.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_; LEITE, Tarcísio de Arantes. Língua de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tarcísio de Arantes. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 15-28.

\_\_\_\_\_; SILVA, Diná Souza da. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Faye (orgs.). **Comunidades Surdas na América Latina**: Língua Cultura Educação Identidade. Florianópolis: Editora Bookess, 2017.

\_\_\_\_\_. **Libras**. Linguística para o ensino superior. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Feminismos plurais coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES. 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão**. Sociedade inclusiva: um mundo para todos. 2020. Disponível em <<https://www.sociedadeinclusiva.com.br/2020/05/01/capacitismo-incapacitismo-e-deficientismo-na-contramao-da-inclusao/>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. São Paulo: Reação, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Coleção polêmicas do nosso tempo. 24. ed. vol. 5. São Paulo: Cortez. 1991.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

\_\_\_\_\_; LUNARDI, Marcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GÓES, M.C.R. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Libras**: aprender está em suas mãos. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. ver. Florianópolis: UFSC, 2015.

TAULI, Valter. **Introduction to a theory of language planning**. Uppsala: Almqvist & Wiksells, 1962.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.