



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS ADOTADAS NO BRASIL
(2003 A 2016) E EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS COM AS
ORIENTAÇÕES DA UNESCO**

**VITÓRIA
2023**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS ADOTADAS NO BRASIL
(2003 A 2016) E EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS COM AS
ORIENTAÇÕES DA UNESCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Pesquisa, Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

**VITÓRIA
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M637p Milanezi, Tamille Correia de Miranda, 1985-
Políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil (2003 a 2016) e em países da América Latina: diálogos com as orientações da Unesco / Tamille Correia de Miranda Milanezi. - 2023.
252 f.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Política pública. 2. Surdos. 3. Alfabetização. 4. Língua Brasileira de Sinais. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS
ADOTADAS NO BRASIL (2003 A 2016) E EM PAÍSES
DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS COM AS
ORIENTAÇÕES DA UNESCO**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 28 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso

Professor Doutor Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Tamille Correia de Miranda Milanezi**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 28 de junho do ano dois mil e vinte e três, apresentada presencialmente e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Cláudia Maria Mendes Gontijo, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelas/os Doutoradas/es: Cleonara Maria Schwartz, Regina Helena Silva Simões, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues e Lourival José Martins Filho. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **“POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS ADOTADAS NO BRASIL (2003 A 2016) E EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS COM AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 28 de junho de 2023.

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso

Professor Doutor Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS ADOTADAS NO BRASIL (2003 A 2016) E EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: DIÁLOGOS COM AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO**” elaborada por **Tamille Correia de Miranda Milanezi**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 28 de junho de 2023, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Cleonara Maria Schwartz

Regina Helena Silva Simões

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Lourival José Martins Filho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 05/07/2023 às 15:16

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/742946?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLEONARA MARIA SCHWARTZ - SIAPE 1198989
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 11/07/2023 às 08:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/746201?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA HELENA SILVA SIMOES - SIAPE 295674
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 11/07/2023 às 09:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/746301?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 12/07/2023 às 14:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/747796?tipoArquivo=O>

A Deus, pela força motivadora.

A Thiago, meu lindo esposo.

A Calebe, meu filho amado.

A minha forte e guerreira mãe (Mainha).

AGRADECIMENTOS

Concluir esta tese de doutorado significa misturar muitos sentimentos e emoções por ter chegado até aqui. Durante esta pesquisa, pude contar com pessoas que caminharam comigo me dando suporte. A elas agradeço imensamente.

A Deus pela força diária na vida. Os dias ao seu lado são sempre melhores.

Ao meu esposo lindo, Thiago. Suas palavras de incentivo são inexplicáveis. Sem você esta pesquisa não teria sentido. Sua trajetória escolar me faz olhar a educação de surdos com outros olhares.

Ao meu filho amado, Calebe, que deixa meus dias mais alegres. Sem perceber, precisou entender minhas ausências para concretizar este estudo.

À minha Mainha, Dona Lêda, que, durante o percurso no doutorado, me apoiou todo o tempo. Enquanto estive internada na UTI, todos os dias me perguntava: Você estudou hoje? Como foi a aula do doutorado? Você vai conseguir. Calma, estou orando por você.

Às minhas irmãs, Gabriella e Tâmara, pelo incentivo, pelas escutas, pela mudança de assunto quando eu repetia a mesma coisa, pelos risos.

Ao meu sogro, Sr. Clarindo, e à minha sogra, Dona Marlene, pelo apoio e vibração nesta etapa acadêmica da minha vida.

À minha orientadora, professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, pela acolhida, pela ética, pelo compromisso, pelas orientações atentas e minuciosas em cada vírgula, pela sensibilidade na defesa de uma educação pública de qualidade. Suas defesas não se concentram em falas aleatórias, mas se fundamentam em discursos que se complementam.

Aos membros da banca – professoras Cleonara Maria Schwartz, Regina Helena Silva Simões e Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues – pelas observações atentas e contribuições em cada detalhe deste estudo.

Ao professor Lourival José Martins Filho pela disponibilidade em fazer parte da banca, contribuindo na defesa final desta tese.

Às parceiras acadêmicas, Nalva e Keka, especialmente nos dias em que Mainha esteve internada no hospital e vocês, simplesmente, não mediram esforços em me incentivar, contribuindo também nas discussões teóricas deste estudo.

À professora Denise Meyrelles de Jesus que me apoiou em momentos cruciais, especialmente me dando força quando minha mãe esteve internada.

À Alina pela revisão atenta, cuidadosa e pela paciência em explicar cada detalhe dos ajustes que foram necessários.

Agradeço aos colegas de doutorado da turma 16D, principalmente a George e Ana Rachel, que estiveram comigo em momentos importantes e complexos. Sou grata também pelas discussões teóricas proporcionadas pelo colega Herberth na pesquisa em campo, no município de Anchieta, e aos colegas Alexandre, Flávio e Paulo pela parceria.

À Prefeitura Municipal de Vitória agradeço a licença para estudos para a realização desta tese de doutorado.

À amiga Márcia pelas inúmeras tentativas em me fazer relaxar a cabeça, pelas palavras de apoio, pela escuta em momentos complexos.

Às amigas Mariana, Luciana, Simone e Martinha pela amizade e apoio.

À amiga Ludmila por sempre compartilharmos nossa rotina de trabalho. Lud, você é um exemplo de professora. Com seu olhar firme e atencioso, acredita em uma

educação pública de qualidade e utiliza diferentes metodologias contribuindo com o aprendizado dos estudantes.

A todos os surdos, pois sem vocês esta pesquisa não teria sentido. Especialmente, a Cristiane, Davi, Flávio, Luana e Carlos que, mesmo diante tantos desafios enfrentados na sociedade, não desistem de lutar.

RESUMO

Este texto tem como objetivo geral investigar políticas de alfabetização de surdos no Brasil adotadas no período de 2003 a 2016 e em países da América Latina. Apresenta como objetivos específicos: a) analisar as orientações advindas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que versam sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência; b) discutir políticas de educação bilíngue e alfabetização de surdos desenvolvidas no Brasil e em países da América Latina; c) descrever metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita no Brasil e em países da América Latina. Partimos da tese de que as políticas normatizadas no Brasil, no período de 2003 a 2016, deram início à educação bilíngue para surdos, desencadeando significativos avanços nas políticas de alfabetização desses sujeitos. Examina, de forma responsiva, documentos nacionais, políticas educacionais da América Latina e relatórios mundiais da Unesco referentes à área da surdez. Tem como fundamento teórico estudos de Bloch (2001), Le Goff (1990) e Arendt (2002, 2004, 2016) para compreender as noções de história e de política. Adota a pesquisa documental, tomando como referência Bakhtin (1987, 2011) para entender o documento como texto. Conclui que o conhecimento de outras realidades permite perceber os avanços na educação nacional no que se refere às políticas de educação e alfabetização de surdos adotadas no período de 2003 a 2016.

Palavras-chave: políticas de alfabetização de surdos; Libras; metodologias de ensino; educação bilíngue.

ABSTRACT

This text has the general objective of investigating literacy policies for the deaf in Brazil adopted from 2003 to 2016 and in Latin America countries. It presents the following specific objectives; a) to analyse the guidelines coming from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) that deal with the educational inclusion of people with disabilities; b) discuss bilingual education and literacy policies for the deaf developed in Brazil and in Latin America countries; c) describe methodologies for teaching sign language and written language in Brazil and in Latin America countries. It starts from the hypothesis that the standardized policies in Brazil in the period from 2003 to 2016 started bilingual education for the deaf, triggering significant advances in literacy policies for these subjects. Examines, in a responsive way, national documents, educational policies in Latin America and Unesco world reports referring to the area of deafness. Its theoretical foundation is studies by Bloch(2001), Le Goff(1990) and Arendt (2002, 2004, 2016) to understand these notions of history and politics. It adopts documentary research, taking Bakhtin(1987, 2011) as a reference to understand the document as a text. It concludes that knowledge of other realities allows us to perceive the advances in National Education with regard to education and literacy policies for deaf adopted in the period from 2003 to 2016.

Keywords: deaf literacy policies; sign american language; teaching methodologies; bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 — Captura de tela da capa do documento *A Educação para Todos: 2000-2015: conquistas e desafios*
- Figura 2 — Captura de tela da capa do *Relatório Global de Monitoramento da Educação 2016: educação para as pessoas e o planeta: criando um futuro sustentável para todos*
- Figura 3 — Mapa da América Latina
- Figura 4 — Captura de tela da capa do documento *Postura de la Federacion Mundial de Sordos: respecto de los derechos lingüísticos de los niños sordos*
- Figura 5 — Captura de tela da capa do documento *Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina — Orientaciones 1*
- Figura 6 — Captura de tela da capa do documento *Discapacidad Auditiva — investigacion educativa*
- Figura 7 — Captura de tela da capa do documento *Educación Bilingüe para Sordos — etapa escolar — orientaciones pedagógicas*
- Figura 8 — Captura de tela da capa do documento *Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar — I y II Ciclo de la Educación General Básica*
- Figura 9 — Captura de tela da capa do documento *Informe Nacional sobre el Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje de Adultos (AEA) en Preparación de la CONFINTEA VI*
- Figura 10 — Captura de tela da capa do *Informe de País CONFINTEA VI 2008*
- Figura 11 — Capa do documento *La Educacion Especial en Alineación Curricular Transversal por Especificidad: políticas, lineamientos estratégicos y valoración de las dimensiones de la discapacidad*
- Figura 12 — Capa do documento *Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Auditiva*
- Figura 13 — Captura de tela da capa do documento *Las TICs: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos*
- Figura 14 — Captura de tela da capa do documento *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa*

- Figura 15 — Captura de tela da capa do documento *Educación Bilingüe para Sordos: etapa escolar – orientaciones pedagógicas / organización curricular de la propuesta*
- Figura 16 — Capa do documento *Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que Cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*
- Figura 17 — Captura de tela da capa do documento *En el camino del Plan CEIBAL*
- Figura 18 — Captura de tela da capa do documento *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guia práctica, computadoras móviles em el currículo*
- Figura 19 — Captura de tela da imagem *Red conceptual laptop-discapacidad auditiva*, do documento *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guia práctica, computadoras móviles em el currículo*
- Figura 20 — Captura de tela do quadro *Julieta qué plantaste?* do documento *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guia práctica, computadoras móviles em el currículo*
- Figura 21 — Captura de tela de *Youtuber* da mobilização da comunidade surda em Brasília, em frente ao Senado Federal no dia da aprovação da Lei de Libras
- Figura 22 — Captura de tela de *Youtuber* do Senador Ramez Tebet anunciando em plenária a aprovação da Lei de Libras
- Figura 23 — Captura de tela da imagem *Primeira etapa da tramitação do PLS nº 131/96 pelo Senado*, da tese de doutorado intitulada *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais*
- Figura 24 — Captura de tela de *Youtuber* da Comemoração da comunidade surda pela aprovação da Lei de Libras
- Figura 25 — Captura de tela da imagem *Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica*, do documento *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016*
- Figura 26 — Captura de tela da capa do documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica: Volume 1*
- Figura 27 — Captura de tela da capa do documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica: Volume 2*
- Figura 28 — Captura de tela da capa do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos.*

- Figura 29 — Captura de tela da atividade Registro do Saco de Novidade do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*
- Figura 30 — Captura de tela dos desenhos com a frase referente à atividade Registro do Saco de Novidade do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*
- Figura 31 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*
- Figura 32 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*
- Figura 33 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*
- Figura 34 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Procedimento metodológico

Quadro 2 — Relatórios mundiais da Unesco publicados no período de 2003 a 2016

Quadro 3 — Documento *Discapacidad Auditiva: investigacion educativa/ característica da leitura e compreensão da escrita em estudantes surdos*

Quadro 4 — Nível: Inicial Básico A do documento *Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica*

Quadro 5 — Documentos referentes à educação de surdos publicados no Brasil no período de 2003 a 2016

LISTA DE SIGLAS

- Afada — Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos
- Alas — Alfabetização para Surdos no México
- Ansoc — Associação Nacional dos Sordos
- AEE — Atendimento Educacional Especializado
- Capes — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPD — Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- Crefal — Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina
- EPT — Educação para Todos
- ESFM — Escuelas Superiores de Formación de Maestros
- Fenapas — Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Surdos
- Feneis — Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- FNASH — Federação Nacional de Surdos do Haiti
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ines — Instituto Nacional de Educação de Surdos
- ISM — Instituto de Surdo-Mudo
- Insor — Instituto Nacional para Sordos
- IPHE — Instituto Panameño de Habilitación Especial
- L1 — Libras como primeira língua para surdos
- L2 — Português na modalidade escrita como segunda língua
- Lesco — Língua de Sinais da Costa Rica
- LSA — Língua de Sinais Argentina
- LSB — Língua de Sinais Boliviana
- LSC — Língua de Sinais Colombiana
- LSM — Língua de Sinais Mexicana
- LSP — Língua de Sinais Peruana
- LTGE — Libro de Texto Gratuito de Español
- LSU — Língua de Sinais Uruguaia
- Libras — Língua Brasileira de Sinais
- MEC — Ministério da Educação
- MECD — Ministério da Educação Cultura e Desporto
- MEP — Ministério da Educação Pública

Mined — Ministério da Educação e Desenvolvimento
Minedu — Ministério da Educação do Peru
NEEs — Necessidades Educativas Especiais
ODMs — Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS — Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU — Organização das Nações Unidas
PAINS — Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo
PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE — Plano Nacional de Educação
PNEE — Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Proesp — Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial
Prolibras — Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
PT — Partido dos Trabalhadores
QI — Quociente de Inteligência
SEP — Secretaria de Educação Pública
Ufes — Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPE — Universidade Federal de Pernambuco
UFERSA — Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	24
1 REVISÃO DE LITERATURA	28
1.1 ESTUDOS QUE ABORDAM A HISTÓRIA E/OU A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	29
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	52
2.1 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	52
2.2 POLÍTICA COMO UM MOVIMENTO ENTRE OS INDIVÍDUOS	56
2.2.1 Política pública educacional	60
2.3 METODOLOGIA DE PESQUISA	62
2.3.1 Etapas da pesquisa	67
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E A UNESCO	74
3.1 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA UNESCO	74
3.2 INCLUSÃO NOS RELATÓRIOS GLOBAIS DA UNESCO	77
4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA	92
4.1 CONGRESSO DE MILÃO.....	92
4.2 ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	105
4.2.1 Política de educação bilíngue em países da América Latina	110
4.2.2 Metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita em países da América Latina	138
5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS ADOTADAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2003 A 2016	173
5.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DOCUMENTO BALIZADOR DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	173
5.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NO PERÍODO DE 2003 A 2016	181
5.2.1 A legalização da política bilíngue e seu significado nas normas aprovadas	190
5.2.2 Metodologias de ensino na formação docente para o ensino da Libras e do Português na modalidade escrita para educação bilíngue de surdos ...	200

CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICES	241
APÊNDICE A — Lista dos textos/documentos analisados.....	242
APÊNDICE B — Currículo elaborado para surdos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental no Panamá.....	245
APÊNDICE C — <i>Nuestra Riqueza Cultural</i> do Nível Inicial Básico A do documento <i>Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica</i>	247

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil no período de 2003 a 2016 e em países da América Latina. Para tal, elencamos como objetivos específicos: a) analisar as orientações advindas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que versam sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência; b) discutir políticas de educação bilíngue e alfabetização de surdos desenvolvidas no Brasil e em países da América Latina; c) descrever metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita no Brasil e em países da América Latina.

Durante a análise de documentos/textos referentes a políticas de educação e alfabetização de surdos, dos quais trataremos nas próximas seções desta tese, observamos que a educação bilíngue tem sido adotada como proposta educacional de surdos, mesmo tendo países que incluem o método oral nas políticas desenvolvidas. Os documentos nacionais analisados na área da surdez foram os seguintes:

- Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Volume 1 (BRASIL/MEC, 2004a);
- Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Volume 2 (BRASIL/MEC, 2004b);
- Decreto nº 5.626 que 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 (BRASIL, 2005)
- Ideias para ensinar português para alunos surdos (BRASIL/MEC, 2006);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a);
- Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2010);
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011);
- Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

O recorte temporal pode ser justificado pelo fato de diferentes políticas de educação bilíngue de surdos terem sido normatizadas durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (01-01-2003 a 01-01-2011), seguido da presidenta Dilma Vana Rousseff (01-01-2011 a 31-8-2016), contribuindo com uma educação de qualidade social para pessoas surdas. Porém, é importante destacar que utilizamos documentos que tratam sobre países da América Latina que não observam esse recorte.

Assim, este relatório parte da seguinte tese: as políticas nacionais de surdos no Brasil estabelecidas por legislação, no período analisado neste estudo, deram início à proposta educacional bilíngue para surdos e, dessa forma, desencadearam avanços significativos na educação de surdos no Brasil. É importante mencionar que a luta da comunidade surda em torno de políticas de educação bilíngue não ocorreu em um vazio histórico e social. Os movimentos surdos, ao longo dos anos, desencadearam diferentes ações em torno de uma educação de qualidade social.

Nascimento e Costa (2014, p. 161) afirmam que, “[...] diante do universo diverso no qual encontram-se as mais diferentes pessoas, oferecer educação de qualidade a todos não pode significar oferecer a mesma educação para todos [...]”. Essa tem sido a luta das pessoas surdas ao longo dos anos, em torno de uma educação que contemple suas especificidades linguísticas. Podemos dizer que essa luta transcende décadas, perpassa, em nível mundial, por diferentes acontecimentos históricos dos quais trataremos ao longo deste texto, sobretudo focados na proposta desta tese. Consideramos um grande desafio o processo de alfabetização das pessoas surdas e, por isso, esta pesquisa se dispôs a apresentar documentos oficializados no período de 2003 a 2016 que, em nossa concepção, desbravaram políticas em torno da educação bilíngue.

Escolhemos como metodologia a pesquisa documental. Com fundamento nos estudos de Bloch (2001) e Le Goff (1990), abordamos concepções de História que dialogam com a proposta desta pesquisa. Acreditamos, como Bloch (2001), que a História é feita com movimentos de idas e vindas, assim como a partida de um jogo, e não como algo localizado apenas no passado. Também nos apoiamos nos estudos de Le Goff (1990), quando assinala que o passado é construído e reinterpretado, integrando o futuro como parte desse processo.

Como se trata de uma pesquisa documental, o nosso objeto de estudo são documentos/textos. Entendemos, de acordo com Bakhtin (1987, 2011), que textos são enunciados, ou seja, são unidades no processo de comunicação discursiva (escrita ou oral). Nesse sentido, os textos dialogam com outros textos passados e futuros, podendo, com base nos contextos, ter diferentes sentidos. A partir de concepções bakhtinianas, pensamos que o texto/documento é permeado por diferentes vozes que o constituem. Assim nos dispusemos a analisar documentos nacionais no período de 2003-2016 e de países da América Latina, considerando políticas públicas, bem como decretos, leis e resoluções que tratam de questões referentes à alfabetização de surdos, sem deixar de discutir orientações da Unesco que permearam as políticas elaboradas em regiões da América Latina.

Tomamos também como referência teórica estudos de Arendt (2002, 2004, 2016), Duarte (2004), Souza (2006), Torres (2007), Stieg e Araújo (2017), entre outros, para discutir concepções de políticas públicas, tema desta tese. Compreendemos, fundamentada em Arendt (2002, 2004, 2016), que a política se constitui em um movimento de liberdade entre os sujeitos e é feita a partir da pluralidade dos homens e das mulheres, mesmo diante do preconceito existente e das diferentes formas de repressão.

Meu¹ interesse em pesquisar a educação de surdos decorre da minha imersão, desde o ano de 2007, nos estudos da surdez durante a graduação. Após essa primeira imersão, continuei pesquisando nesse campo em nível de pós-graduação, assim como na área profissional, como pedagoga de uma escola de surdos e também como professora bilíngue e assessora técnico-pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Serra, ES. No ano de 2014, casei-me com um surdo, fator preponderante para continuar desenvolvendo pesquisas sobre a educação de surdos, bem como mobilizando a comunidade surda em torno de suas conquistas.

Por meio do vínculo familiar com meu esposo, cunhada e outros familiares que também são surdos, e também com amigos com outros surdos, dediquei-me à

¹ Nesta parte específica, faço referência à minha trajetória profissional e acadêmica, utilizando a primeira pessoa do singular, pois intervém a pessoa que fala a partir de uma vivência que tem influência na escolha do objeto de pesquisa.

pesquisa acadêmica na tentativa de contribuir de alguma forma com a educação de surdos. Conviver em grupos familiares e na comunidade surda de forma geral, utilizando a Libras como língua de comunicação, fez-me refletir sobre as experiências educacionais e diferentes momentos históricos vivenciados por pessoas surdas e me posicionar de forma ativa e responsiva diante das demandas desses sujeitos. No mesmo ano, ao ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), continuei minha pesquisa com foco nas inter-relações entre surdos e ouvintes no processo de apropriação do saber escolar na escola de ensino comum.

Este texto, excetuando as considerações iniciais, está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos a revisão de literatura com estudos que subsidiaram as discussões; na segunda, discutimos os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa, discutindo questões referentes à História e às políticas públicas como um movimento entre os diferentes sujeitos; na terceira, analisamos a concepção da Unesco em torno da educação inclusiva; na quarta, dialogamos com as políticas de alfabetização de surdos em países da América Latina; na quinta, analisamos as políticas brasileiras em torno da educação bilíngue e da alfabetização de surdos. Ao final, registramos as considerações finais e as referências desta pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Como mencionado, temos como objetivo geral investigar políticas de alfabetização de surdos no Brasil adotadas no período de 2003 a 2016 e em países da América Latina. Assim, nesta seção, considerando esse objetivo central, discutimos pesquisas que abordam a alfabetização de surdos em uma perspectiva histórica. É necessário salientar que, para a busca das pesquisas, não estipulamos um ano-base como filtro. Dessa forma, recorreremos aos estudos disponibilizados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a *sites* de universidades, quando o estudo havia sido publicado na plataforma Sucupira e não disponibilizado integralmente.

Para a busca ocorrida nos meses de novembro e dezembro de 2019, no portal da Capes, foram utilizados os seguintes descritores: política nacional de alfabetização de surdos, alfabetização de surdos, políticas de educação de surdos e história da alfabetização de surdos. A utilização desses descritores nos levou aos quantitativos de estudos expostos na Tabela 1, considerando descritores secundários.

Tabela 1 – Publicações por período a partir dos descritores utilizados

DESCRITOR	PERÍODO ENCONTRADO	QUANTIDADE DE ESTUDOS
Política nacional de alfabetização de surdos and alfabetização de surdos and políticas de educação de surdos	2003 a 2019	10
Política nacional de alfabetização de surdos and alfabetização de surdos	1996 a 2019	95
Política nacional de alfabetização de surdos and história da alfabetização de surdos	1996 a 2019	315
História alfabetização surdos and alfabetização surdos and ensino fundamental	1996 a 2019	61
História alfabetização surdos and Instituto Nacional de Educação de Surdos	1994 a 2019	187
História da alfabetização de surdos and ensino fundamental	1988 a 2019	1198

Fonte: Elaboração da autora (2020).

A partir dos descritores utilizados, como mostra a Tabela 1, também encontramos alguns estudos com temáticas voltadas para a alfabetização de surdos, porém não identificamos, na leitura dos resumos, temas específicos sobre políticas de alfabetização de surdos no período proposto para este estudo.

Após leitura dos resumos especificados na Tabela 1, das dissertações e teses que tratam sobre questões na área da surdez, constatamos que a maioria, conforme apresentados na tabela, discute a história da alfabetização de surdos e, desse modo, não aborda diretamente políticas de alfabetização de surdos no período proposto para a nossa pesquisa. Sendo assim, esses textos discutem temas de outras áreas, como ensino de diferentes disciplinas para surdos, educação bilíngue, entre outros.

Diante disso, selecionamos duas teses e sete dissertações que tratam da história de alfabetização de surdos em interface com políticas educacionais para esse campo e de políticas na área da surdez. Nas tentativas de acesso aos estudos selecionados no portal da Capes, percebemos que não havia sido autorizada pela autora a publicação de uma dissertação de mestrado.² Diante disso, abordaremos seis dissertações, ou seja, discutiremos os estudos de Albres (2005), Duarte (2013), Calixto (2013), Saia (2014), Witches (2014) e Costa (2014) e as teses de Rocha (2009) e Rodrigues (2014).

1.1 ESTUDOS QUE ABORDAM A HISTÓRIA E/OU A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Discutiremos inicialmente a tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por Rocha (2009), intitulada *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. O período escolhido para a pesquisa foi justificado pela autora, considerando a importância desse momento na educação de surdos em âmbito nacional, além de, nessa mesma época, ter sido retomado o foco na aquisição da língua oral. A pesquisa objetivou identificar narrativas da história da educação de

² Dissertação de mestrado de Rocha (2016) intitulada *Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

surdos, tendo como referência de investigação o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

Rocha (2009) utilizou a pesquisa documental e iconográfica como metodologia, além de entrevistas. A maior parte dos materiais analisados foi disponibilizada pelo Espaço Memória do Ines. A autora se apoia nas ideias de Halbwachs (2006) para discutir questões relacionadas com a memória individual e coletiva. Faz referência à memória individual, valendo-se de cartas, crônicas e entrevistas que dialogam com determinada época, destacando:

A memória individual é refletida, em parte, por nossa experiência objetiva com o vivido. No entanto, apenas ela não esgota a experiência. As manifestações do inconsciente também geram mecanismos de memória construídos fora da experiência do vivido-compartilhado com outros sujeitos (ROCHA, 2009, p. 29).

Como fonte de pesquisa, além de cartas, entrevistas e crônicas, utilizou: relatórios de diretores e professores; artigos publicados em jornais; documentos oficiais; livros; o filme *Mundo sem som*; o Hino ao Surdo, elaborado por Ana Rímoli; anais da Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro; regimentos do Ines; atas do Congresso de Milão de 1880, entre outros.

O aporte teórico de Rocha (2009) está fundamentado em Halbwachs (2006), Le Goff (2003) e Duby (1993), apontando o modo como memórias passadas podem contribuir, a partir de um outro olhar, para a educação de surdos. Além disso, utilizou a literatura especial baseada em publicações na área da surdez de Sacks (1990) e Lane (1992); como referencial na área histórica, Góes (1996), Skliar (1997), Souza e Góes (1999) e Moura (2000), tendo em vista apresentar o que esses autores tratam com referência à concepção oralista e à supremacia ouvintista com relação aos surdos.

A autora apresenta alguns questionamentos associados às razões pelas quais as resoluções do Congresso Internacional de Educação de Surdos foram tão fortes a ponto de criar um projeto mundial nos séculos XIX e XX para instituições de surdos na Europa e nas Américas. Em contrapartida, destaca como compreender o insucesso de projetos relacionados com a língua de sinais. Citando Lane (1992), a autora alega que essas resoluções estavam “[...] atendendo a um ideário educacional monolíngue de modo que, por meio do controle da língua nas escolas, os países, sob uma ótica

nacionalista, não correriam o risco de terem outras línguas concorrendo com as suas” (ROCHA, 2009, p. 91). Nesse sentido, podemos inferir ser esse o motivo da então derrocada de projetos referentes à língua de sinais para a educação de surdos.

Rocha (2009) destaca que, historicamente, o prejuízo de projetos direcionados à aquisição da linguagem escrita para surdos decorreu de embates entre a língua oral e a língua de sinais, em que sujeitos surdos foram submetidos a concepções hegemônicas ouvintistas. Desse modo, o processo de aquisição de uma linguagem escrita via língua de sinais não era estimulado na década de 1950 para os surdos. Segundo a autora, durante a gestão de Ana Rímoli no Ines, a defesa era que a estrutura da língua de sinais seria reproduzida na escrita e na linguagem oral e que apenas o alfabeto manual seria estimulado, tendo em vista a não intervenção na gramática escrita. Rocha (2009, p. 120) aponta que a “[...] intenção não era primordialmente de acesso ao conhecimento via escrita, e, sim, uma possibilidade comunicativa imediata com a sociedade”.

Indica também, em seu estudo, que os surdos, nos últimos três séculos, eram provenientes de classes menos favorecidas socialmente e que poucos surdos poderiam ter a oportunidade de prosseguir nos estudos devido a sua situação social. Nesse sentido, os choques decorrentes do processo de aquisição de uma linguagem escrita e oral eram firmados na possibilidade de esses sujeitos estarem inseridos socialmente (ROCHA, 2009).

Na opinião da autora, os projetos de apropriação da língua de sinais no Ines não tinham a intenção de envolvimento de surdos e ouvintes em uma comunicação na sociedade, mas sim a aproximação de pares, surdos com surdos, sobretudo porque, findo o tempo de estudos no Ines, os sujeitos surdos não teriam tanto contato com seus iguais em uma comunicação em língua de sinais.

A partir da pesquisa realizada, Rocha (2009) conclui que existe a necessidade de mais estudos que envolvam o Ines, bem como os institutos com propostas similares em diferentes países, o processo de alfabetização de surdos das camadas populares, o diálogo da educação de surdos com a educação regular, políticas nacionais, entre outros temas.

Observamos que o estudo realizado por Rocha (2009), no período de 1856 a 1961, não está desvinculado dos acontecimentos ocorridos entre os anos 2003 e 2016. A história da educação de surdos percorre movimentos de idas e vindas ao passado e presente, por meio de diferentes memórias individuais e coletivas, que nos ajudam a entender que a política de alfabetização de surdos pode dialogar com a história de educação de surdos construída ao longo dos anos.

A tese de Rocha (2009) se complementa com a pesquisa de Rodrigues (2014), porque ambas as autoras, mesmo com focos diferentes, discutem importantes acontecimentos na educação de surdos. Uma focaliza a história de educação de surdos em um outro momento histórico, centrado no Rio de Janeiro, no Ines (ROCHA, 2009); a outra, na história de alfabetização de surdos, em um diálogo com o contexto nacional, porém focando o Espírito Santo. Essa pesquisa fez parte de um projeto nacional e, por isso, houve o diálogo com o Ines (RODRIGUES, 2014).

O objetivo de Rodrigues (2014), a partir da tese intitulada *A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo*, foi pesquisar a história da alfabetização de surdos no Estado do Espírito Santo, nos anos de 1950 a 1970. A escolha por essas décadas foi sustentada pelo fato de que, nesse período, a discussão, quanto à oralização, ganhava espaço no cenário nacional, tendo em vista o projeto de governo do Presidente da República, Juscelino Kubistchek, no que se refere à importância do ensino da língua nacional. Nesse período, conforme salienta a autora, diferentes mudanças na área da alfabetização de surdos ocorreram diante da possibilidade de esses sujeitos não mais ficarem confinados no Ines, passando a participar das decisões políticas que ocorriam no Brasil nesse período.

O estudo de Rodrigues (2014) está fundamentado, em termos metodológicos, em Marc Bloch (2001), notadamente em sua noção de história, que se apoia na compreensão de história como ação dos homens e das mulheres no seu tempo. Além disso, a autora apresenta contribuições de Mikhail Bakhtin, utilizando conceitos relacionados com o texto, como enunciado. Assim, Rodrigues (2014, p. 26), com fundamento nos referenciais teóricos e metodológicos, acredita que “[...] a História não pode ser reduzida a uma enciclopédia com a narrativa de grandes acontecimentos, dos feitos dos grandes heróis e as mudanças provocadas por eles [...]”.

Ambas as autoras, Rodrigues (2014) e Rocha (2009), utilizam a pesquisa histórica e, dessa forma, analisam diferentes documentos, como leis, decretos, resoluções, portarias, artigos publicados em jornais, materiais pedagógicos, cartilhas, entre outros. Rocha (2009), com um olhar em memórias individuais e coletivas, cita Halbwachs (2006), Le Goff (2003) e Duby (1993), enquanto Rodrigues (2014) tem como ponto de partida estudos de Marc Bloch (2001) e conceitos construídos por Mikhail Bakhtin, compreendendo a história a partir de contextos sociais. Percebemos que, mesmo utilizando diferentes pesquisadores, ambas as autoras estudam variados documentos. Uma com foco no Espírito Santo e outra com foco nacional no Ines. Rodrigues (2014, p. 24) busca, a partir de Bakhtin,

[...] compreender o texto/documento como um enunciado produzido por sujeitos situados historicamente e a concepção de história como ciência dos homens no tempo, cujo objetivo é entender a ação humana de acordo com as condições históricas do seu tempo, nas dimensões política, social, cultural e econômica [...].

Apoia-se também em autoras como Gontijo (2008), Souza (2008), Dias (2013), entre outros pesquisadores, na defesa de que a alfabetização consiste em um processo cultural por se aprofundar nos sentidos da linguagem escrita e histórico porque envolve diferentes sujeitos em determinada época, tempo e espaço (RODRIGUES, 2014).

Rodrigues (2014) destaca que o período pesquisado também foi marcado por um projeto educacional para a educação de surdos, tendo como responsável a professora Álpia Couto-Lenzi, que trouxe para o Brasil o Método Perdoncini,³ adaptado à língua portuguesa. Além de sua atuação no Ines, na década de 1950, a professora esteve à frente da criação da primeira escola para surdos em Vitória, ES.

A pesquisadora destaca também que a desresponsabilização do Poder Público culminou na parceria entre setor público e privado na criação das classes especiais nos espaços das escolas de ensino comum. O Método Perdoncini, trazido pela

³ Álpia Couto-Lenzi fez uma especialização na Universidade de Nice, na França, e conheceu esse método. Segundo Rodrigues (2014, p. 112): “[...] Esse método consiste em estimular e educar a audição residual da criança surda por meio de estímulos repetitivos, trabalhando os parâmetros do som, como a duração, intensidade e frequência. Ao contrário do Método Oral Puro, que se baseia apenas no ensino da fala e na Leitura labial, o Método Perdoncini trabalha na direção de fazer com que a criança aprenda a ouvir e a falar a partir dos resíduos auditivos [...].”

professora Álpia ao país, e o Método Oral, que fundamentaram a alfabetização de surdos, tinham como premissa ensinar a língua oral e estavam ligados a projetos pedagógicos e concepções psicológicas. A professora Álpia desenvolveu projetos que estavam direcionados ao uso de materiais, como cartilhas para a alfabetização de surdos no ensino da língua portuguesa oral e escrita em suas aulas e, desse modo, criou um método próprio de ensinar a língua.

Nessa mesma época, de acordo com a autora, as estratégias utilizadas se fundamentavam na concepção de que a criança precisava ser oralizada e na importância das classes de surdos. Assim, eram utilizados testes de quociente de inteligência (QI) na tentativa de classificar os estudantes em classes, fazendo seleção com base na capacidade mental de cada um, entendendo que esses sujeitos precisavam atingir certa maturidade para aprender. A concepção de maturação está ligada aos processos de avaliação da criança, por meio de testes de aprendizagem, compreendendo que esse sujeito chega a determinados padrões mentais e assim consegue aprender, ou seja, na época existia um idealismo de criança perfeita, sem defeitos.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2014) dialoga com a nossa proposta por tratar da história da alfabetização de surdos, tema pouco explorado até a atualidade. Além disso, apresenta importantes contribuições que podem ajudar a pensar a alfabetização de surdos no período que pretendemos investigar.

Outro estudo que retrata a educação de surdos também com um viés histórico é a pesquisa de Albres (2005), intitulada *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Defendida na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizada em Campo Grande, teve como objetivo analisar a educação de surdos no Brasil, as formas de ensino e as proposições do Ministério da Educação (MEC) no ensino da língua portuguesa para surdos desde o final da década de 1970 até 2005. A autora justifica o período, considerando que se refere ao momento de institucionalização da educação especial no país, sobretudo da educação de surdos.

Essa pesquisa teve início em 2003, a partir de inquietações da autora, oriunda de família com 14 surdos, e do seu trabalho como professora e fonoaudióloga. Albres

(2005) destaca que seu interesse esteve focado em como os fatores históricos e culturais determinaram o ensino da língua portuguesa para surdos e como foi constituída a proposta de uma educação bilíngue.

Rodrigues (2014) e Albres (2005) abordam questões do ensino da língua portuguesa para surdos, porém com um recorte temporal diferente. Assim como Rocha (2009) e Rodrigues (2014), em seu estudo, Albres (2005) utiliza a pesquisa histórica e, dessa forma, analisa documentos oficiais em âmbito nacional, como registros legais do MEC, especificamente as publicações de 1979, 1997 e 2002, em que propostas curriculares são apresentadas para a educação de surdos. A autora destaca que buscou conhecer nessas publicações uma proposta de ensino da língua portuguesa para surdos. Utilizou, como aporte teórico-metodológico, Karnopp e Pereira (2004) para compreender a importância da pesquisa histórica e a contribuição desse tipo de pesquisa na situação da educação de surdos.

Albres (2005) utiliza a literatura especial na área da surdez para fundamentar sua tese: Goldfeld (1997), Fernandes (2003), Gesueli (2004), Karnopp e Pereira (2004), Capovilla (2001, 2004). Além desses autores, voltou-se também Manacorda (1989) para discutir sobre o processo histórico; Bueno (1993) para compreender questões da educação especial; Soares (2002a, 2002b, 2003), na área de letramento e alfabetização; Durkheim (2004), Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), entre outros, para pensar na articulação com as Ciências Sociais e na aquisição de uma língua. Destaca também a obra de Vygotsky (1997), *Fundamentos de defectologia*, como referência em pesquisas na educação de surdos.

A autora, a partir de estudos de Geraldi (2003), acredita que a língua é “[...] um sistema de uso e produto social, é um instrumento do pensamento e de interação, está sempre em aberto e em construção [...]” (ALBRES, 2005, p. 16). Assim, conforme a autora, devido à não audição, os surdos utilizam a língua de sinais como uma modalidade sinalizada. Nesse sentido, ao analisar os documentos referenciadores do MEC sobre a história de educação de surdos, a autora percebeu diferentes concepções instituídas nas escolas.

Com base em documento do MEC, datado de 1979 e denominado *Proposta curricular para deficientes auditivos*, assinala que existia uma concepção da língua oral para os

surdos, porém, conforme Albres (2005), entre os três documentos analisados, esse é o único que se aproxima de uma proposta pedagógica explicitando questões sobre o currículo, os conteúdos por área de conhecimento, contemplando da 1ª série à 8ª série do ensino fundamental, e os recursos a serem utilizados.

Os documentos de 1997 e 2002, intitulados, respectivamente, *Educação de surdos e Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, defendem, de acordo com a pesquisadora, a Libras, porém com uma abordagem diferente. O de 1997, com influência “[...] no modelo oral como língua materna; ensino da Língua portuguesa escrita como língua materna; e proposição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua [...]” (ALBRES, 2005, p. 81). O de 2002, segundo a autora, apresenta a história de educação de surdos, evidenciando a relação do falante e sua interação social no uso da língua. O surdo é visto como uma minoria linguística, usuário de uma língua visual motora e que tem a língua portuguesa como segunda língua.

Neste último documento, são defendidos uma educação bilíngue e o uso da Libras como uma “[...] construção histórica dos homens e [das mulheres] e instrumento do pensamento, portanto, fundamental para constituição da identidade dos indivíduos [...]” (ALBRES, 2005, p. 116). No entanto, conforme a autora, ambos os documentos não apresentam uma proposta pedagógica de ensino, mas defendem a inclusão escolar do estudante surdo.

Albres (2005) ressalta a importância do ensino da língua portuguesa escrita, porém destaca que alguns documentos do MEC apresentam o processo de alfabetização do surdo por meio de métodos analíticos sintéticos, iguais ao ensinado aos ouvintes. Assim, reflete, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, na área de língua portuguesa, que o fracasso escolar dos estudantes ouvintes é atribuído ao método de alfabetização sintético, porém a educação de surdos também foi influenciada por esse método.

Destaca também que o processo de alfabetização de surdos foi ancorado em diferentes abordagens teóricas e educacionais, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Sublinha que não foram identificadas “[...] orientações de métodos que levem o aluno a combinar elementos isolados da língua: sons, letras, sílabas em

todos maiores, como palavras e frases, tendo como base o processo mental de *síntese* [...]” (ALBRES, 2005, p. 115)

Conclui ainda que a articulação desses documentos dentro das escolas não ocorre de forma imediata, pois depende de outros processos. Na opinião de Albres (2005), a cultura escolar não é instituída por meio desses referenciadores pesquisados pela autora, mesmo sabendo que a escola produz sua própria cultura.

Outro estudo que também trata de questões referentes à alfabetização de surdos é a dissertação de mestrado intitulada *História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986)*, de Duarte (2013), defendida na Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa objetivou descrever a história da educação de surdos no mundo, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na comunidade surda de Patos de Minas, Uberlândia, investigando como ocorreu o processo de leitura e escrita no período de 1962 a 1986.

O autor procurou, por meio de quatro narrativas, apresentar o processo de alfabetização ocorrido na Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos (Afada). Utilizando documentos, entrevistas e outras referências, Duarte (2013) se dispôs a identificar as estratégias metodológicas utilizadas nesse período e o que alguns teóricos diziam sobre esse processo. É necessário salientar que o autor apresenta surdez profunda bilateral, é professor de Libras, tem uma trajetória na área da surdez e considera a importância de compreender as ações de alfabetizadoras de surdos ao longo da história.

Assim como Rocha (2009), Duarte (2013) optou pelo registro de memórias narrativas, porém de professoras alfabetizadoras, considerando a importância dos relatos desses profissionais por apresentar os registros da história de alfabetização de surdos revelando memórias e representações, buscando conhecer e compreender a linguagem e os materiais didáticos utilizados. Utilizou a pesquisa qualitativa, com narrativas de duas alfabetizadoras aposentadas e dois ex-estudantes surdos, além de registros da história oral temática e iconográfica, da pesquisa bibliográfica e documental.

Duarte (2013) levou em conta a produção de Le Goff (1984) para falar de História, tratando-a como um eixo orientador que procura saber, se informar, ver e, ainda, pode ser usada como uma narração, remetendo-se ao passado e ao presente. Nesse sentido, Duarte (2013, p. 20) considera que

[...] pesquisar é uma procura para saber alguma coisa, a partir de uma inquietude, problematização ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra no pensamento desse autor a noção básica que atribui à história.

Duarte elaborou nove perguntas para os estudantes surdos, egressos da Afada nos anos 1962 a 1986, sobre grau de surdez, se congênita ou adquirida, fase da infância, questões sobre o relacionamento familiar, aprendizado da Libras, processo de alfabetização, prosseguimento nos estudos e opiniões sobre essa fase de alfabetização. Para as professoras, foi perguntado sobre os materiais didáticos utilizados, avaliações e demais estratégias adotadas com estudantes surdos.

Segundo Duarte (2013), conforme relato de um dos estudantes egressos durante entrevista, a falta de preparo dos profissionais afeta o processo de alfabetização dos surdos, e a aquisição da Libras desde a infância facilita o aprendizado da língua portuguesa escrita pelo surdo. Esse mesmo estudante relatou que o uso de diferentes metodologias, bem como de materiais, jogos e brincadeiras torna o ambiente de estudo prazeroso. A partir disso, Duarte (2013, p. 89) considera ser “[...] fundamental, para desenvolver o letramento, que haja um ambiente que propicie o contato constante da criança surda com a escrita por meio de atividades significativas e contextualizadas”.

Esse pesquisador acredita que a história da alfabetização no Brasil ainda está em fase de construção e que não se resume à decodificação de sinais gráficos, “[...] mas representa um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de linguagem, de abstração e generalização de conceitos num movimento contínuo de comunicação e interação com o meio social e cultural em que o sujeito está inserido [...]” (DUARTE, 2013, p. 16). Segundo o autor, nesse processo, o domínio da leitura e da escrita proporciona diferentes formas de pensamento, a expressão e o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, Duarte (2013) afirma que a organização desse processo, por meio de seleção de conteúdo, preparo profissional e diferentes estratégias, precisa fazer parte da prática docente, contribuindo, assim, para a alfabetização do estudante surdo. Com fundamento nos estudos de Vygotsky (1998), relata que a mediação do educador favorece o desenvolvimento intelectual e cognitivo do estudante. O professor, em sua opinião, pode agir como um promotor de criações e ideias que podem ser coordenadas pelos surdos. O autor destaca, também, por meio de estudos de Vygotsky, que a simbologia e a ferramenta fazem parte desse processo de mediação educador e educando e, dessa forma, as funções psicológicas superiores são organizadas.

Conclui que, durante a pesquisa realizada, o processo de alfabetização de surdos, para os profissionais entrevistados apresenta incógnitas, pois o método utilizado é o mesmo usado com ouvintes, ou seja, o método sintético. Segundo o autor, as professoras adotavam o método silábico por meio de montagem de palavras. No entanto, argumenta que essa metodologia, que trabalha basicamente a relação sons e letras, não é ideal no ensino da leitura e escrita para surdos. Os egressos confirmam, em suas entrevistas, que não entendiam o que era ensinado pelas professoras e ficavam frustrados por não compreenderem.

Duarte (2013) argumenta que o aprendizado da Libras é importante para a aquisição de outros conhecimentos, porém não garante que a alfabetização possa ocorrer em língua portuguesa escrita. Desse modo, conclui que há um caminho a percorrer na alfabetização de surdos e, portanto, avanços teóricos precisam ser alcançados.

Considera que métodos sintéticos e analíticos não atendem às necessidade de alfabetização de crianças surdas. Nesse sentido, conclui que conhecer as narrativas das alfabetizadoras do período pesquisado, por meio da história e, assim,

[...] construir parte da história via narrativas de alfabetizadoras, trazidas pela memória, será revelador dos sentidos proporcionados à história da alfabetização de surdos e do lugar que a língua de sinais ocupa nos cursos de formação básica e na sala de alfabetização (DUARTE, 2013, p. 19).

Duarte (2013) destaca que é função de todo educador conhecer a história de alfabetização de surdos, dar sentido e ressignificá-la, propondo novos caminhos e contribuindo para a melhoria do trabalho dos professores, bem como para a educação

de surdos. Além disso, conclui que as décadas analisadas constituíram um marco na história dos surdos, tendo em vista as condições ruins de aprender a ler e a escrever que perpetuaram esse período, devido à imposição do oralismo como abordagem de ensino e forma de comunicação entre estudantes e professores.

Em nossa opinião, a pesquisa de Duarte (2013) apresenta a história da alfabetização de surdos em um período em que a educação de surdos foi marcada por diferentes concepções educacionais. Nesse sentido, o estudo contribui para a proposta de nossa pesquisa, pois poderá nos ajudar a perceber a repercussão dos métodos adotados nas políticas que serão analisadas.

Outro estudo que dialoga com a proposta da nossa pesquisa é o de Calixto (2013), intitulado *Análise documental das políticas linguísticas acerca da língua de sinais brasileira na primeira década do século XXI: a inscrição do ethos coletivo surdo nos dispositivos legais*. Esse trabalho foi realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e visou a analisar as políticas linguísticas a partir dos dispositivos legais, no período de 2002 a 2012.

O autor utilizou, como aporte metodológico, a análise documental discursiva, fazendo um estudo nos documentos legais nacionais, baseado em pesquisas de André Cellard (2008). Cellard (2008), citado por Calixto (2013), considera a importância do uso de análise de dados nas Ciências Humanas e Sociais. Além desse autor, foram utilizados nessa pesquisa estudos de Dominique Maingueneau (1997, 1998, 2008, 2013), para desenvolver a ideia de *ethos* discursivo coletivo, considerando a importância da voz da comunidade surda nas decisões deliberadas nos documentos oficiais que versam sobre políticas linguísticas para surdos. Analisa a questão do *ethos* também a partir da obra *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*, de Ruth Amossy (2013).

Para acessar os documentos que versam sobre a surdez, o autor utilizou o *site* do Senado Federal, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Amparado em uma perspectiva socioantropológica, Calixto (2013) utilizou estudos de Jean-Louis Calvet (2007), que tratam da língua e dos direitos sociais. Tomou também

como aporte teórico Gilvan Müller de Oliveira (1999, 2000, 2003, 2005, 2009) para tratar das políticas das comunidades em minoria linguística, nesse caso, a comunidade surda, além do processo de internacionalização da língua portuguesa.

Assim como o estudo de Albres (2005), que apresenta três abordagens de ensino na educação de surdos, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, Calixto (2013) também destacou o processo de desenvolvimento dessas abordagens e fez relação com as deliberações relacionadas com a Libras. O autor apresenta a história da educação de surdos por meio de construções sociais e das formas como a sociedade se posicionou em frente a essas construções ao longo dos anos.

O autor destaca que a implementação das políticas linguísticas, nos últimos dez anos de sua pesquisa, gerou para a comunidade surda uma série de ações afirmativas em torno da proteção dos direitos desses sujeitos, o que durante anos não foi evidenciado. Ao tratar sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua, aponta:

[...] O acesso tardio à língua de sinais e também à língua portuguesa desencadeia um processo complexo de aquisição e desenvolvimento linguístico nessas crianças seja em relação à Libras seja em relação à variante brasileira da Língua Portuguesa (CALIXTO, 2013, p. 49).

Para Calixto (2013), o sujeito surdo se desenvolve melhor no universo visoespacial da língua de sinais. Observa ainda que, em muitas escolas no Brasil, os estudantes surdos estão inseridos em escolas inclusivas, porém a maioria dos profissionais que atua nessas escolas nem sempre tem formação específica em Libras, não conhece as especificidades dessa língua e não demanda estratégias didático-pedagógicas para ensinar aos surdos. Dessa forma, os surdos ficam condicionados às mesmas formas de ensino dos ouvintes, por meio de uma perspectiva oral.

Nesse sentido, também acredita que o bilinguismo defendido por Duarte (2013), Rodrigues (2014) e Rocha (2009) se apresenta como a melhor abordagem de ensino para surdos, pois contempla suas especificidades e é dada a oportunidade do acesso ao conhecimento diretamente em Libras, como primeira língua.

Calixto (2013) trata também de questões relacionadas com a inclusão do sujeito surdo no ambiente de trabalho, os processos seletivos acessíveis, a formação superior em Letras/Libras, a informação acessível, a acessibilidade cultural e comunicacional, as

questões associadas à saúde e ao censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com base em sua pesquisa, conclui que o surdo, em alguns documentos legais, é pensado a partir de uma visão clínica da surdez e não por uma visão socioantropológica, via *ethos* surdos.

Assim, de acordo com o autor, mesmo com a quantidade de documentos publicados no período de 2002 a 2012, é importante ampliar as discussões referentes à posição da Libras na sociedade brasileira, assim como qualificar a discussão dentro das escolas. Considerou também que, muitas vezes, esses documentos ocupam uma posição de *status* e refletem os anseios da comunidade surda na tentativa de assegurar seus direitos, porém os tratam como cidadãos e cidadãs deficientes auditivos (CALIXTO, 2013).

Outro estudo que dialoga com a temática da nossa pesquisa é a dissertação defendida na Universidade Federal de Itajubá, intitulada *Educação de surdos em Itajubá: dos fragmentos históricos aos dias atuais*, por Saia (2013). A pesquisa teve como finalidade conhecer a história da educação de surdos de Itajubá, bem como a forma de atendimento oferecida a esses estudantes. A autora, ao perceber a história de um homem surdo que vendia doces e não era compreendido em sua comunicação ao abordar as pessoas, bem como ao observar um grupo de surdos alegres no metrô de São Paulo conversando em Libras, começou a questionar o fato de pessoas surdas viverem diferentes contextos de comunicação e exclusão na sociedade. A partir desse questionamento, Saia (2013) iniciou sua pesquisa sobre a história de educação de surdos.

Esse estudo apresenta a escola de ensino comum de um determinado município, descrevendo, qualitativamente, por meio de entrevistas, as formas de atendimento ao sujeito surdo. Por ser uma pesquisa histórica, também observamos a relação do estudo com alguns outros apresentados nesta seção que tratam da história da educação de surdos, alguns com foco mundial, outros nacionais e regionais, bem como uma aproximação com nosso objeto de pesquisa, pois está voltada para políticas de educação de surdos, sobretudo em um determinado período histórico.

Saia (2013) se dispôs a analisar como era a educação de surdos no município escolhido como lócus de pesquisa, assim como as formas de atendimento. Utilizou a história oral como metodologia de pesquisa, entendendo que, por meio desse recurso, diferentes entrevistas poderiam ser gravadas, em que os participantes pudessem testemunhar sobre fatos e acontecimentos que talvez ainda não tivessem sido registrados. Assim, esse registro com os professores que atuam ou já atuaram na educação de surdos, segundo a autora, permitiu a compreensão da história de educação de surdos no período de 1990 a 2013.

Como aporte teórico, Saia (2013) utilizou literatura específica: Lacerda (1998, 2007), Albres (2005), Luz (2013), Sacks (2002), entre outros autores. Para complementar sua defesa teórica, valeu-se dos estudos de Bauman (2010) a respeito da sociedade líquida, em que as coisas podem ser mudadas ou se desfazerem, não havendo continuidade. Considera que a sociedade contemporânea vive um consumo desenfreado, em que o lixo produzido só aumenta e, nesse sentido, as necessidades básicas dos outros não são consideradas; nesse caso, as pessoas são excluídas dentro de sua própria sociedade e a pessoa com deficiência encontra-se nessa condição. Nas palavras da autora:

No caso das pessoas com deficiência, reabilitadas ou com diferenças funcionais, pode-se dizer que o atendimento de suas necessidades envolve áreas como a medicina, na busca de tratamentos mais eficazes; educação, pois muitos ainda são desfavorecidos no atendimento escolar; advocacia, na busca de reconhecimento de direitos; economia, visto que são consumidores como todas as demais pessoas, podendo assim também ser provedoras de seu sustento e subsistência através do trabalho; engenharia, pelas possibilidades de novas próteses e técnicas cirúrgicas, busca de acessibilidade (SAIA, 2013, p. 13-14).

A autora defende o sujeito surdo como participante de uma sociedade em que seus direitos, acesso e permanência precisam estar articulados às propostas sociais desenvolvidas na sociedade e, no caso da educação, a promoção de uma escola em que todos sejam envolvidos.

Para fundamentar a defesa de sua análise, Saia (2013, p. 38) utilizou um roteiro semiestruturado, gravou e transcreveu as entrevistas realizadas a partir das seguintes questões:

- (a) Dados pessoais do entrevistado: Nome, formação, tempo de atuação profissional.
- (b) Qual foi o histórico da educação dos surdos na cidade de Itajubá?

- (c) Como é a educação do aluno surdo na cidade de Itajubá?
- (d) Quais são os serviços disponibilizados para alunos surdos e seus pais e professores?
- (e) Onde e como a Libras foi/é ensinada na cidade de Itajubá?

Com base nas respostas dos profissionais, a autora considerou que, mesmo sem apoio do Estado, os professores se dedicaram a aprender a Libras para se comunicar com os alunos surdos e alfabetizá-los, proporcionando aquisição desse conhecimento a esses sujeitos.

Saia (2013) percebeu também que, até 1995, os estudantes surdos viviam segregados em classes especiais, não sabiam ler nem escrever. Somente em 1996, o processo de escolarização foi iniciado. Em uma das escolas pesquisadas, a autora relata que os estudantes não tinham progressão nos estudos e por isso foram transferidos para outro espaço. Na nova escola, a mesma história se repetiu: surdos continuavam sem ser alfabetizados, apenas desenhavam nas aulas. Nesse sentido, Saia (2013) passou a questionar o retorno que a escola dava aos pais pelo fato de seus filhos não terem sido alfabetizados e se os pais, naquela época, esperavam que seus filhos fossem alfabetizados.

A autora aponta que alguns estudantes surdos não conseguiram ingressar no ensino médio, pois lhes foi recusado esse direito. Sendo assim, os pais se organizaram para questionar tal situação. Saia (2013) considera o descaso do Estado bem como da Secretaria de Educação e da escola no sentido de garantir a educação de surdos.

Saia (2013) acredita, assim como Duarte (2013), que ainda faltam políticas públicas contemplando o atendimento eficaz do estudante surdo, mesmo que leis sejam criadas nesse sentido. A autora relata que as políticas organizadas para a educação de surdos não foram eficazes no passado, porém, ainda hoje, precisam ser revisadas.

Mesmo com a previsão de profissionais especializados na área da surdez na legislação, conforme a autora, ainda é possível perceber que faltam profissionais na rede estadual de Itajubá, MG. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, devido à ausência de tradutor-intérprete de Libras, os estudantes surdos foram concentrados em uma única escola. Porém, não existia muita interação entre surdos e ouvintes, professores e tradutor-intérprete de Libras, o que gerou os seguintes

questionamentos: os surdos estão sendo incluídos nas escolas estaduais? As políticas públicas contemplam as demandas educativas dos sujeitos surdos?

Saia (2013) conclui que as políticas públicas que versam sobre a área da surdez são precárias. Assim, das três escolas pesquisadas, apenas em uma foi constatado o compromisso com o cumprimento da legislação. Nessa escola, os profissionais se preocupavam em criar condições para o prosseguimento dos estudos desses estudantes, diferentemente do que ocorreu nas outras duas escolas.

Diante disso, podemos observar que a pesquisa de Saia (2013), ao analisar a história da educação de surdos em um determinado município, apresenta seus questionamentos diante do não cumprimento da legislação pertinente. Sendo assim, estudantes surdos e seus familiares, em sua opinião, nem sempre são considerados na organização das políticas e na organização das ações nos espaços escolares.

Outro estudo que nos chamou a atenção foi a dissertação de Witches (2014), concluída na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, intitulada *A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda*, que teve por objetivo analisar práticas desenvolvidas na formação da brasilidade surda durante o período do Estado Novo.

Esse estudo dialoga com a pesquisa de Rodrigues (2014) e Rocha (2009), por tomarem como referência o mesmo período histórico, suas implicações na educação de surdos e os diferentes documentos disponibilizados pelo Ines. Witches (2014) justifica a escolha do período, assinalando que o primeiro documento consultado foi sobre a regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos,⁴ datado de 1944, que trata das finalidades do instituto, bem como a sua integração ao Ministério de Educação e Saúde. Além desse primeiro documento, foram analisadas cinco fontes documentais do acervo do Ines sobre a educação de surdos e a organização desse instituto, quais sejam:

[...] o manual *Pedagogia emendativa do surdo-mudo* (1934), o relatório *Atividades* e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1937), a reportagem *O Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1942), o manual

⁴ “O Imperial Instituto de Surdos-Mudos teve seu nome alterado várias vezes. Em 1949, o Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, refere-se à denominação de Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Em 6 de julho de 1957, teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) até os dias de hoje” (RODRIGUES, 2014, p. 38). Neste texto, devido ao período histórico pesquisado (de 2003 a 2016), usaremos o nome atual para referência ao instituto.

Vamos falar — cartilha para uso das crianças surdas brasileiras (1946) e o relatório Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1º de setembro de 1940 (1948) (WITCHS, 2014, p. 12).

Witchs (2014) considera a importância desses documentos históricos. Citando Popkewitz (2011, p.181), salienta que história “[...] significa colocar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo [...]”. Witchs (2014) argumentou que não tinha interesse em pesquisar a história em si da educação de surdos, mas sim as formas de poder evidenciadas nesse período com relação à escolarização de surdos.

Com fundamento nos estudos foucaultianos em educação, o conceito de governamentalidade foi levado em conta para análise dos documentos disponibilizados pelo Ines. Assim, o autor destaca que saberes estatísticos e clínicos foram estabelecidos como forma de regulamento dos sujeitos surdos. Entende a educação a partir de estudos foucaultianos como uma política de manutenção ou mudança por meio do discurso, considerando a escola uma instituição que pode manter ou regular as diferentes maneiras de conviver em uma sociedade.

Witchs (2014) também cita Lopes (2007), refletindo que essa instituição (escola) para surdos cria seu próprio perfil em uma determinada época, considerando os processos históricos e sociais do momento. Nesse espaço, o surdo tem a oportunidade de aprender uma língua e interagir com seus pares surdos, podendo, assim, manter ou regular um modo próprio de compreender a educação de surdos e a convivência desses sujeitos na sociedade.

De acordo com Witchs (2014), com base em dados do IBGE sobre a alfabetização de surdos, em 1940, dos 36.674 surdos que viviam no Brasil, apenas 1.640 sabiam ler e escrever, ou seja, poucos surdos. A faixa etária majoritária dos que sabiam ler e escrever se concentrava entre a idade de 10 e 40 anos. Nessa mesma época, conforme citado por Witchs (2014), internos do Instituto de Surdos e Mudos fizeram uma grande manifestação, cujos motivos, segundo o autor, não foram esclarecidos, embora tenha havido uma versão de influência de alguns professores que professavam serem adeptos ao comunismo.

Pode-se dizer que talvez essa tenha sido a primeira manifestação documentada em um momento em que o Brasil vivenciava forte tensão política, ou seja, “[...] os surdos não estavam alheios à cena política [e] [...] a condição de ser surdo não conferiu, naquele tempo, um *status* de alienação aos surdos [...]” (WITCHS, 2014, p. 63). Essa manifestação pode ser vista como uma reafirmação de pertencimento, brasilidade e cidadania surda.

O autor conclui que, ao articular saberes técnico-científicos, pedagógicos e da Medicina, geralmente a sociedade cria uma forma de ver os sujeitos surdos como anormais e tenta corrigi-los e, dessa forma, normalizá-los. Seu estudo contribui para reflexão sobre as práticas que atravessam a educação de surdos e ainda considera que é possível observar tais práticas dentro do espaço escolar.

No que se refere à abordagem teórica, o estudo de Witchs (2014) difere da pesquisa realizada por Rodrigues (2014), pois o primeiro foca formas de governo e poder que estiveram embutidas em ações do Estado Novo, por meio de uma concepção teórica foucaultiana. Rodrigues (2014), por sua vez, vem com um olhar na história de alfabetização de surdos a partir de diferentes documentos também do Ines, porém narrando as práticas ocorridas, as decisões políticas, dentre outros fatos a partir de um diálogo com conceitos elaborados por Mikhail Bakhtin. Ambos os estudos contribuem com a proposta da nossa investigação, tanto na área da política de educação de surdos, quanto na história de alfabetização desses sujeitos.

Outro estudo que dialoga com a proposta de nossa pesquisa é a dissertação de Costa (2014), denominada *Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Essa investigação teve por objetivo analisar, via políticas públicas, se a educação escolar de crianças surdas deveria ou não ser ofertada nas escolas inclusivas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, a autora analisou o funcionamento das políticas vigentes, a forma de concretização nos espaços escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e os anseios da comunidade surda nesse processo.

Observamos que o texto de Costa (2014) se aproxima do de Calixto (2013), porque ambos os autores analisam as políticas públicas na área da surdez. No entanto, Costa

(2014) focou sua pesquisa na cidade de Belo Horizonte e no estudo de documentos, enquanto Calixto (2013) apresentou uma análise nacional, via documentos do Senado e do MEC.

Costa (2014) utilizou as pesquisas documental e bibliográfica, adotando, como técnica de produção de dados, entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação. As entrevistas foram dirigidas a pessoas surdas e, por meio das respostas, analisou contradições entre o que esses sujeitos relataram sobre as práticas desenvolvidas e os anseios desse grupo. Observamos que esse estudo, ao trazer para debate os anseios da comunidade surda, aproxima-se da pesquisa de Witchs (2014), quando o autor fala de brasilidade e do *ethos* surdo, todavia direcionado para a política linguística e identidade surda no Estado Novo. Ambos os autores, no entanto, procuram reafirmar a importância da posição dos sujeitos surdos nas discussões.

Costa (2014), por meio de gravação em áudio com ouvintes e em filmagem com pessoas surdas, realizou 32 entrevistas com vistas a compreender as posições da comunidade surda e das instâncias governamentais. Como assinalado no texto, foram entrevistados oito profissionais surdos, entre professores e instrutores de Libras, dezoito pessoas surdas e dois representantes do governo.

Durante as entrevistas, ao perguntar, em uma determinada escola, sobre a matrícula de estudantes surdos, foi respondido que havia um estudante, porém ele voltou a ouvir devido ao uso do aparelho e, por esse motivo, não contava com matrícula de surdo na escola. Costa (2014) relata que esse tipo de situação retrata a realidade existente dentro das escolas inclusivas, de pouco conhecimento na área da surdez, pois, para a autora, nenhum estudante deixa a condição de ser surdo devido ao uso de aparelhos e/ou implante coclear.

Costa (2014) observa também, no período de 2010 a 2012, divergências a respeito da posição dos representantes do governo e da comunidade surda, referentes ao fato de a educação de surdos ocorrer em escolas inclusivas ou em escolas especiais para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora destaca defesas da escola bilíngue, sobretudo o desconhecimento das instituições quanto às formas de atendimento e às demandas dos estudantes surdos. Afirma que a contradição entre o

proclamado nas políticas e os anseios da comunidade surda provoca um processo de exclusão.

Como embasamento de defesa, a autora, em seu estudo, apresenta uma abordagem histórica da educação de surdos, seus anseios, as relações existentes entre surdos e ouvintes, a visão do ser surdo na sociedade via concepção deficiência auditiva, aspectos clínicos, alegando que essa compreensão produz um discurso de comparações e medições na sociedade, “[...] entre aqueles que conseguem e os que não, provocando situações excludentes e marginalizações” (COSTA, 2014, p. 54). Utiliza diferentes autores como respaldo teórico, como Cury (2005), Hall (2001), Campello (1985), Capovilla (2013), Quadros (2004, 2005, 2008), Lodi e Lacerda (2009), Lodi (2013), Skliar (1998), Silva (1994, 2011), entre outros.

Costa (2014) descreve, no seu texto, a importância da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) nas conquistas e reivindicações da comunidade surda, citando como exemplo o movimento ocorrido no período de 1982 a 2002 para o reconhecimento da Libras como língua oficial do surdo, início da discussão da educação bilíngue. A autora analisou, por meio dos documentos, o processo dessas conquistas e os atores envolvidos.

Relata também os movimentos ocorridos no período de 2002 a 2012, em que se comemoram os dez anos da Libras, sua repercussão em Belo Horizonte, bem como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, entre outros movimentos nacionais e regionais, sempre avaliando a repercussão na cidade de Belo Horizonte.

Costa (2014) conclui que a educação de surdos requer ações que contemplem aspectos sociais, culturais, políticos e linguísticos. Segundo a autora, na rede municipal de Belo Horizonte, os representantes entrevistados alegaram que o município cumpre as diretrizes propostas na área da surdez. No entanto, os sujeitos surdos entrevistados relatam que as ações promovidas pelo município não atendem às suas demandas e que a educação bilíngue é o que anseiam. A autora aponta a importância de se repensar as políticas na área da surdez,

[...] considerando o ponto de vista, político e educacional, apresentado pela Comunidade Surda, buscando ressignificar o espaço educacional das

crianças surdas, assegurando-lhes o direito à educação que reconheça as diferenças linguísticas, pedagógicas e culturais, ou seja, a oferta de uma educação bilíngue [...] (COSTA, 2014, p. 6).

A pesquisadora considera, a partir das entrevistas, que sua intenção não é julgar o trabalho desenvolvido pelo município e por isso reconhece o investimento financeiro e o recurso profissional. No entanto, o município ainda está distante de contemplar os anseios da comunidade surda com relação à educação ofertada aos estudantes surdos, ou seja, uma educação bilíngue, além da promoção de ações que favoreçam a comunicação entre surdos e ouvintes nos espaços escolares.

Observamos, a partir da pesquisa apresentada, que a educação bilíngue para surdos precisa articular o que dizem as políticas sobre os anseios e as demandas da comunidade surda. Nesse processo, trazer os surdos para o centro das discussões contribui para a elaboração das políticas, bem como para a sua aplicabilidade nas instituições escolares, partindo do princípio de que a educação de surdos se faz com os surdos. Nesse sentido, compreendemos que pensar nas políticas nacionais de alfabetização de surdos significa analisar os documentos produzidos pelos órgãos oficiais e pelas federações e associações de surdos em parceria com esses órgãos no período de 2003 a 2016.

Consideramos que os estudos discutidos nesta seção dialogam, no que diz respeito a diferentes questões, com a história de educação de surdos, de forma ampla em nível nacional, outros com foco local, estudo de documentos históricos e políticas públicas. De modo geral, as pesquisas levam em conta realidades nacionais e locais, a partir do viés do que os documentos registram, o que os surdos dizem e almejam, o *ethos* e a brasilidade surda, o que memórias coletivas e individuais tendem a nos dizer e os reflexos do movimento de luta da comunidade surda. A proposta deste estudo se refere, sobretudo, ao período apresentado e busca relacionar os acontecimentos nos anos de 2003 a 2016 com orientações de organismos internacionais que tratam da política de alfabetização de surdos.

Conforme mencionado neste texto, temos como foco apresentar os documentos normatizados nesse período que desencadearam a proposta bilíngue de educação de surdos no Brasil, possibilitando a alfabetização em língua de sinais e língua escrita, dentre outros, considerando que esses sujeitos vivenciaram processos de exclusão

linguística nas instituições de ensino, mesmo tendo políticas de inclusão anteriores a esse período. No próximo capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentaram a escrita desta tese.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Conforme apresentado, nosso objetivo geral é investigar políticas de alfabetização de surdos no Brasil adotadas no período de 2003 a 2016 e em países da América Latina. Assim, consideramos importante discutir os conceitos de história e política pública que possam subsidiar o movimento de escrita deste projeto de pesquisa. Tomamos como referencial teórico estudos de Marc Bloch (2001) e Le Goff (1990), abordando concepções de história. Posteriormente, analisaremos concepções de políticas, tendo como base estudos de Arendt (2002, 2004, 2016), Duarte (2004), Souza (2006), Torres (2007), Stieg e Araújo (2017), entre outros. Finalmente, discutiremos a metodologia de pesquisa que será adotada.

2.1 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Bloch (2001) pensava a História não como uma ciência do passado, mas como uma partida de jogo em um movimento de passado e presente. Destaca que a História “[...] tem seus gozos estéticos próprios, que não se parecem com os de nenhuma outra disciplina [...]” (BLOCH, 2001, p. 44).⁵ Assim, História, para o autor, é uma ciência em obras e se constitui como uma grande experiência dos sujeitos na humanidade ao longo dos anos nos diferentes encontros. Dessa forma, Bloch (2001) afastou-se de uma visão positivista que concebia a História como ciência do passado, porque acreditava que é ciência dos homens e das mulheres no tempo, tendo as pessoas como sujeitos.

Na mesma direção que Bloch (2001), observamos que Le Goff (1990, p. 24) afirma que o passado: “[...] é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história [...]”. O historiador, nesse fluxo, precisa estar atento ao movimento de passado e de presente, não em uma dependência de um em relação ao outro, sabendo que o passado não deixa de existir. Entretanto, o distanciamento ponderado é importante para evitar o anacronismo,

⁵ A obra *Apologia da história ou o ofício do historiador* (2001) é considerada pelos organizadores como inacabada, realizada a partir de um trabalho individual e consolidado por equipes.

mesmo sabendo que existe uma interação entre ambos, o que é chamado, segundo o autor, de “[...] função social do passado ou da história [...]” (LE GOFF, p. 26, 1990).

Assim, Le Goff (1990) considera a importância da historiografia plena de falhas e perdas e, ao mesmo tempo, de ressurreições. Evitar o anacronismo é uma das tarefas do historiador. Bakhtin (1987, p. 114), ao analisar o riso na Idade Média e no Renascimento, aponta, ao se referir aos estudos de Febvre, que o riso, muitas vezes, foi visto conforme a “[...] função que tem na cultura e concepção de mundo própria da época moderna e principalmente no século XIX”, o que lhe parece um equívoco.

Na Idade Média, o desenvolvimento da cultura popular do riso esteve fora de uma concepção ideológica e da literatura elevada e, assim, a proibição de acesso à vida e às ideias, ao mesmo tempo, conferiu como “[...] compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade fora desses limites: na praça pública, durante as festas, na literatura recreativa. E o riso medieval beneficiou-se com isso ampla e profundamente” (BAKHTIN, 1987, p. 62). Nessa época, o homem sentia no riso uma vitória sobre o sentimento de medo, mesmo que a época estivesse impregnada de ameaças, violência e poder. No Renascimento, de forma radical, o riso adentrou a literatura e a ideologia, o que culminou na criação de diferentes obras artísticas, como a de Shakespeare.

Bloch (2001) considera que a história só é feita a partir da pesquisa em diferentes documentos, porém tanto os documentos quanto os testemunhos somente terão algo a nos dizer se soubermos interrogá-los. O autor cita como exemplo um historiador, ao ler que César conseguiu conquistar a Gália em oito anos e que, em apenas quinze anos, Lutero foi considerado o reformador de Wittenberg. Ambos os exemplos devem ser vistos por quem lê como passível de interrogação, considerando que a história desses homens não se resumiu a um curto período, como apontado em muitos textos (BLOCH, 2001).

Cita também o exemplo da crucificação e ressurreição de Jesus, em que o questionamento não seria se ocorreu ou não, mas estaria associado a compreender como tantas pessoas acreditam nesse episódio por meio das escrituras. Nesse sentido, “[...] a fidelidade a uma crença é apenas, com toda evidência, um dos aspectos da vida geral do grupo no qual essa característica se manifesta” (BLOCH,

2001, p. 58). Diante disso, um fenômeno histórico só pode ser explicado a partir do estudo da época em que ocorreu, por meio de documentos, testemunhos orais, escritos, entre outros. Bloch (2001, p. 64), no entanto, não desconsidera a importância de fatos ocorridos no tempo passado e afirma:

Ousar-se-á, entretanto, dizer que para correta compreensão do mundo atual a compreensão da Reforma protestante ou a Reforma católica, afastadas de nós por um intervalo várias vezes centenário, não tem mais importância [do que muitos outros movimentos de ideia ou de sensibilidade, mais próximos, seguramente, no tempo, porém mais efêmeros?].

Nesse sentido, como a alfabetização de surdos é objeto da nossa pesquisa, precisamos compreender que os fatos atuais não estão deslocados de acontecimentos históricos nem do modo como foram elaborados no tempo pelos seres humanos. Bloch (2001) declara que existe solidariedade e vínculo entre as épocas e por isso a não compreensão do presente decorre do fato de ignorarmos o passado.

Para reconstituir os vestígios que foram quebrados de outras épocas, é importante voltar a bobina no sentido inverso para que ocorra uma compreensão do tempo presente e, assim, não desconsiderar os fatos ocorridos. Considera que o conhecimento humano, em qualquer época, de alguma forma, está ligado a acontecimentos históricos do passado e “[...] irá beber sempre nos testemunhos dos outros uma grande parte de sua substância [...]” (BLOCH, 2001, p. 70). Citando Heródoto de Túrio, Bloch (2001) destaca que os feitos ocorridos não devem ser esquecidos com o passar do tempo e por isso a importância dos testemunhos. Podemos dizer que os direcionamentos da educação de surdos hoje “bebem” das políticas do passado.

O autor destaca também que as investigações históricas, vistas de forma isolada, não são compreendidas por completo. Assim, o historiador tem a função de unir fatos ocorridos no passado aos acontecimentos do presente. Esse movimento, nas palavras do autor, seria a união do estudo dos mortos ao dos vivos (BLOCH, 2001).

Bloch (2001) sublinha que o historiador, ao estudar fatos do presente e de um passado recente, pode ter suas próprias pistas que são os relatos das testemunhas e, dessa forma, pode dar vida a esses fatos, mesmo sabendo que o passado se constitui em dado que não se modificará. Sobretudo, salienta: “Mas o conhecimento do passado é

uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa [...]” (p. 75). Nesse sentido, a crítica do conhecimento do passado se constitui em um trabalho de comparação e, nessa direção, afirma:

Mas os resultados dessa comparação nada têm de automático. Necessariamente acarretam ressaltar tanto semelhanças como diferenças. Ora, segundo o caso, a concordância entre um testemunho e os testemunhos vizinhos pode impor conclusões exatamente contrárias (BLOCH, 2001, p. 109).

Bloch (2001) ressalta que, nesse processo, o historiador assume a função de avaliar a probabilidade de determinado acontecimento vir a se produzir. No entanto, o historiador, como um cientista, procura analisar os fatos ocorridos por meio de uma triagem, via diferentes fontes. Ao mesmo tempo, encontra-se na impossibilidade de constatar o que ele próprio estuda como se fosse um investigador que narra um crime que não presenciou. Citando a fórmula de Ranke, Bloch (p. 125) assinala que “[...] o historiador propõe apenas descrever as coisas tais como aconteceram [...]”.

Para o autor, o historiador pode, ao mesmo tempo, desvendar tanto os fatos ocorridos como suas imperfeições e assumir a posição de nem sempre acreditar e nem mesmo dar crédito ao que foi narrado, mas, a todo tempo, considerar a importância de interrogar os fatos. Ele nunca sai do tempo, porém,

[...] por uma oscilação necessária, que o debate sobre as origens já nos deu à vista, ele considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências (BLOCH, 2001, p. 135).

Ao desvendar os fatos, segundo Le Goff (1990), o historiador precisa entender que a História tem ritmos diferentes e, assim, é importante conhecer esses ritmos, aprofundar-se e refletir teoricamente sobre eles, fundamentando o trabalho histórico e compreendendo a História não como modelada pelos acontecimentos, nem mesmo como uma cronologia, mas entendendo que as explicações dos fatos ocorridos são avaliações que o historiador faz.

Le Goff (1990) cita o exemplo da avaliação que um pintor faz da obra do outro, bem como de um escritor para um escritor, quando ambos não gostam do que o outro fez. O historiador, quando não concorda com a obra de outro colega, precisa estar fundamentado em critérios científicos, justificando sua avaliação e/ou opinião. Para

que essa crítica ocorra, o historiador precisa “[...] dispor de numerosas fontes e variados conhecimentos. É também preciso um espírito reflexivo e profundo: para permitir ao investigador atingir a verdade e defender-se do erro” (LE GOFF, 1990, p. 81).

Le Goff (1990, p. 12) destaca ainda que “[...] toda história deve ser uma história social [...]”, construída com o conjunto dos homens e das mulheres ao longo do tempo de diversas formas, nas diferentes figurações, por isso o historiador precisa respeitar o tempo de construção de cada História, sabendo que só é possível reconstruir a História, mas não revivê-la novamente da mesma forma do passado. Esse autor acredita que reconstruir a História não é transportar o passado para o presente e nem o presente para o passado, procurando um trajeto linear, pois a História é feita com rupturas e descontinuidades em ambos os sentidos (LE GOFF, 1990).

Considera a importância dos testemunhos nesse processo, porém destaca a diferença entre a memória coletiva e o relato dos historiadores como duas Histórias distintas. Le Goff (1990, p. 29) menciona que a memória coletiva está relacionada com a busca pelo poder, com o controle, com o anacronismo: “A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”. Segundo o autor, a memória alimenta a História que salva o passado e serve o presente e o futuro. A memória coletiva serve como uma libertação dos homens e das mulheres e não como um aprisionamento.

2.2 POLÍTICA COMO UM MOVIMENTO ENTRE OS INDIVÍDUOS

Bloch (2001), em suas teses, chama a atenção para uma frase de um antigo professor de liceu, afirmando que, de meados de 1830 em diante, não mais houve História e sim política ou, então, de forma respeitosa, houve “sociologia” ou “jornalismo”; a partir de 1914 ou 1940, não mais seria História. Bloch (2001, p. 61) afirma que esse tipo de fala seria dito “Sem aliás, entenderem-se muito bem os motivos desse ostracismo [...]”.

Hannah Arendt, filósofa judeu-alemã, busca elementos da Grécia Antiga para falar de política, ou seja, a história ou a política. Para ambos os autores, essas ciências não estão presas a uma determinada época específica, pois se movimentam entre o passado, o presente e o futuro sem linearidade. Na concepção arendtiana, a política

“[...] existe e existiu sempre e em toda parte, onde os homens [e as mulheres] convivem num sentido histórico-civilizatório” (ARENDR, 2002, p. 17).

Arendt (2002), tratando da política a partir de acontecimentos históricos, fala do sentido da política para as pessoas, o medo e o desespero que os sujeitos têm ao pensar na política diante das guerras e das revoluções culminadas em séculos passados. Muitos desses acontecimentos políticos, segundo a autora, suprimem a liberdade dos sujeitos na humanidade, não permitindo qualquer tipo de resistência.

Desse modo, Arendt (2002) insiste em comparar a política com um movimento de liberdade, defendendo seus fundamentos na pluralidade dos seres humanos, no surgimento coletivo entre eles. Fala que os homens e as mulheres podem agir e tomar iniciativas, propondo novos começos. A política, na concepção arendtiana, está acima da compreensão burocrática, focada apenas na organização da sociedade, uma vez que ela nasce na liberdade entre os seres humanos.

Para Reinaldo Guarany⁶, tradutor da edição do livro de Arendt de 2002, intitulado *O que é política*, seguindo pressupostos arendtianos, o surgimento de sistemas totalitários que tentaram apagar a liberdade ainda pode ser compreendido por meio de diferentes repressões

[...] da espontaneidade humana e a corrupção do poder através da violência [que] também são uma ameaça constante para a política dos pretensos sistemas liberais. Por isso, a alta compreensão política de Hannah Arendt continua atual e digna de reflexão mesmo depois do declínio dos sistemas totalitários outrora poderosos (GUARANY, 2002, apud ARENDR, 2002, p. 4).

Nas palavras de Reinaldo Guarany, Arendt (2002) é realista e idealista e, para que o mundo não permaneça do jeito que está, é preciso ter em mente o essencial e não nos contentarmos com a situação que vivenciamos. Arendt (2002) defende que os seres humanos têm a capacidade de fazer o improvável e o incalculável na sociedade. Viu a política como expressão da liberdade e procurou despertar essa liberdade, lembrando que é possível agir, começar de novo e não ser uma “[...] marionete de um destino situado fora de seu ser [...]” (GUARANY, 2002, apud ARENDR, 2002, p. 5).

⁶ Reinaldo Guarany fez a tradução do livro de Arendt (2002), intitulado *O que é política*. Ao mesmo tempo, posicionou-se com algumas falas acerca das concepções arendtianas conforme exposto na citação acima.

O livre agir em público do ser humano se opõe à apatia política, assumindo sua responsabilidade na política social: “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens e as mulheres se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDT, 2002, p. 7).

Destaca também que é preciso avaliar os preconceitos que as pessoas têm sobre política e que, muitas vezes, esses preconceitos estão relacionados com o fato de não sabermos nos mover politicamente diante de diferentes situações e com o sentimento de medo de sermos dominados. Arendt (2002, p. 9) assevera que existe um pensamento utópico sobre a política na relação de dominadores e dominados.

Sob tal ponto de vista, conseguiríamos, em lugar da abolição da política, uma forma de dominação despótica ampliada ao extremo, na qual o abismo entre dominadores e dominados assumiria dimensões tão gigantescas que não seria mais possível nenhuma rebelião, muito menos alguma forma de controle dos dominadores pelos dominados [...].

Por outro lado, se as pessoas se mantiverem atuantes na política, o pensamento utópico poderia ser substituído pelo sentimento de esperança e atuação na capacidade de opinar sobre os diferentes assuntos que regem uma sociedade. Podemos observar que, durante muitos anos, os sujeitos surdos se mantiveram fechados, sem esperança politicamente, carregando o preconceito de não poder se posicionar diante de juízos já formados e de causas empíricas passadas na educação de surdos. Para Arendt (2002, p. 16), no entanto, temos o direito de agir, independentemente da situação, pois política é sinônimo de liberdade:

Se o sentido da política é a liberdade, isso significa que nesse espaço — e em nenhum outro — temos de fato o direito de esperar milagres. Não porque fôssemos crentes em milagres, mas sim porque os homens, enquanto puderem agir, estão em condições de fazer o improvável e o incalculável e, saibam eles ou não, estão sempre fazendo.

Na concepção arendtiana, todos têm o mesmo direito à atividade política, direito de agir, de falar, de se posicionar e de intervir, mesmo tendo diferentes pontos de vistas sobre a mesma coisa. Se cada indivíduo se isolar devido ao medo da política, não conseguirá ser livre e nem mesmo adentrar no solo da sociedade. No entanto, se a política for percebida de todos os lados pela pluralidade das pessoas, ela terá continuidade.

Para a autora, a lei liga os sujeitos “[...] se realiza não através de um ato de força ou de um ditado, mas sim através de um arranjo ou um acordo mútuo [...]” (ARENDDT, 2002, p. 45). Nesse processo, tem-se o direito à réplica, o que, para gregos e romanos, fazia parte do movimento político. Na educação de surdos, quando, no Congresso de Milão,⁷ em 1880, foi votada a comunicação oral entre os surdos, houve um sentimento de desesperança diante da não aprovação da língua de sinais, porém o direito de réplica, com o passar dos anos, foi conquistado, mesmo com o sentimento de medo.

Especificamente no Brasil, um fato oficial que revolucionou a história desses sujeitos e fez concretizar o sonho que muitos surdos tinham em 1880, a respeito da sua língua, veio a acontecer somente cerca de 122 anos depois, em 2002, com a aprovação da Lei de Libras, mesmo que esse movimento tenha sido iniciado em anos anteriores⁸ por atores que compuseram as políticas de educação de surdos.

Nesse sentido, destacamos, a partir das concepções arendtianas, que, se a comunidade surda tivesse se “calado”, a política cessaria. Nas palavras da autora, “[...] Onde cessa o falar, cessa a política [...]” e política é dominação, porém também é “[...] sustento da vida [...]” (ARENDDT, 2002, p. 78). Nas teses arendtianas, política é uma ação conjunta, podendo ser iniciada a partir de um sujeito, porém com a participação de outras pessoas, para que possa ser concretizada (TORRES, 2007). Mesmo controlada por uma pessoa, a política tem sempre por trás uma equipe e o apoio de um e outro para que sua vontade seja concluída (ARENDDT, 2004).

Entendemos, como Arendt (2016), que o debate é essencial para a constituição da política e que a humanidade precisa estar envolvida nesse processo, mesmo sabendo que, em algumas situações, conforme estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), sejamos vistos como “cifras” nas diferentes normatizações oficiais políticas.

⁷ Consideramos que o Congresso de Milão trouxe muitos impactos na educação de surdos no mundo. Nesse sentido, trataremos desse evento posteriormente em nosso texto.

⁸ Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996, de autoria da senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores no Rio de Janeiro (Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em: 23 mar. 2020).

2.2.1 Política pública educacional

Arendt (2002) destaca a política como essencial para a conversação dos sujeitos na humanidade. Pontua que existem diferentes opiniões sobre o que é política e que, ao longo dos anos, pouco mudou acerca dessas concepções.

Mudou apenas aquilo que originalmente era conteúdo de juízos, que provinham diretamente de determinadas experiências legítimas — o juízo e condenação da coisa política a partir da experiência do filósofo ou do cristão, bem como a correção de tais juízos e a justificação limitada da coisa política —, e que há muito tempo já se tornou preconceito [...] (ARENDR, 2002, p. 32).

A partir da experiência dos sujeitos com diferentes concepções sobre o que é política, encontramos, nos estudos de Souza (2006), a explanação do conceito de política pública na visão governamental. Souza (2006, p. 21-22) destaca que política pública,

[...] enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado — o governo —, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

A autora menciona o surgimento da política pública no governo pós-Guerra Fria como estratégia de decisões no enfrentamento de suas consequências (SOUZA, 2006). A autora cita alguns fundadores da política pública, destacando, por exemplo, a definição de Harold Dwight Lasswell (1936), acreditando que a política pode ser pensada a partir de três questões, como: “[...] quem ganha o quê, por quê e que diferença faz [...]” (SOUZA, 2006, p. 24).

Souza (2006) enfatiza que diferentes definições da política pública giram em torno da concretização de interesses e, na maioria das situações, isso ocorre entre representantes do governo. A autora destaca a repercussão da política pública na economia e na sociedade e os efeitos que o ajuste fiscal ocasionou na decisão de se ter orçamentos equilibrados, restringindo intervenções do Estado na formulação de diferentes políticas para a sociedade (SOUZA, 2006).

Para a autora, a política pública movimenta o governo na direção de propor mudanças e ações em uma dada direção, o que gera um processo de avaliação e maior rigor no acompanhamento de sua concretização. Além disso, a formulação de políticas públicas “[...] constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

Nesse processo, mesmo que a política pública seja formulada em espaços democráticos, tudo irá depender das formas de condução dessas políticas. A sociedade é influenciada a participar na formulação das políticas, todavia os interesses e as influências que predominam em um dado momento constituem-se elemento balizador nas decisões do governo. Souza (2006, p. 36) considera também que a política pública “[...] permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz [...]”, ainda que envolva vários sujeitos no processo de decisão.

Desse modo, podemos observar que, embora diante de diferentes pretensões pelo governo, a política pública precisa ser articulada a partir de um planejamento prévio para sua realização, bem como ser submetida a um processo de avaliação, com estabelecimento das prioridades e das formas de concretização (DUARTE, 2004).

Duarte (2004, p. 114), assim como Souza (2006), ressaltam também que esse processo está ligado à previsão de orçamento e financiamento, “[...] pois a destinação de recursos é indispensável à contratação de pessoal, oferta de serviços etc. [...]”. Esse processo precisa estar submetido ao acompanhamento e à fiscalização por parte da “[...] sociedade civil, pelos Tribunais de Contas, Conselhos Gestores de Políticas Públicas e, até mesmo, pelo Judiciário [...]” (DUARTE, 2004, p. 114).

Sabemos que a articulação de uma política pública, além das formas de acompanhamento, conforme citado, precisa estar vinculada a um processo de qualidade social de se pensar a função do Estado como mobilizador de políticas que garantam o direito social de todos de sujeitos, entendendo-se que “[...] a pretensão pública deve ser prioritária, pois a dimensão social do direito somente se realiza por meio da exigibilidade de políticas públicas [...]” (DUARTE, 2004, p. 117).

Diante disso, podemos observar que as políticas públicas de alfabetização no Brasil, ao longo dos anos, privilegiaram diferentes programas e ações, sobretudo “[...] fazendo sobressair uma perspectiva, ora econômico-utilitarista, ora uma sobre determinação metodológica na formação das crianças” (STIEG; ARAÚJO, 2017, p. 70).

Stieg e Araújo (2017) observam centralidade na execução das políticas de alfabetização e disputas em torno de interesses ideológicos amplamente ligados a uma política mercadológica. Ambos os autores, ao pesquisarem essa temática voltada para a infância, no período de 1996 a 2016, observaram que projetos e programas estiveram focados nas “[...] competências e habilidades das crianças [...]” (STIEG; ARAÚJO, 2017, p. 72). Foram ainda

[...] sendo utilizadas como anteparo de uma demanda econômica, indiferente a um horizonte de bem-comum e de um horizonte simbólico comum. É nesse terreno de uma sociedade marcada pelo individualismo e movida por critérios dependentes das contingências do mercado que a leitura e a escrita vão assumindo centralidade sem aquela interlocução e participação públicas garantidoras de uma sociabilidade política (STIEG; ARAÚJO, 2017, p.73).

Nesse sentido, compreendendo a amplitude de discussão das políticas de alfabetização, podemos observar também a necessidade de realização de pesquisas nessa temática específica na área da surdez. Entendemos que cada pesquisa/texto tem seu foco ideológico e talvez mercadológico como afirmado pelos autores citados sobre as políticas de alfabetização para um público geral.

2.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A partir dos pressupostos teóricos, escolhemos uma metodologia que dialogue com a proposta deste estudo que tem o documento/texto como objeto de nossa análise. Assim, adotamos a pesquisa documental por entendermos que os documentos comportam textos/enunciados.

A escolha pelo período (2003 a 2016) se justifica porque a implementação de políticas nacionais voltadas para a educação bilíngue surgiu durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (01-01-2003 a 01-01-2011), bem como da presidenta Dilma Vana Rousseff (01-01-2011 a 31-8-2016) com avanços que consideramos importante

registrar e discutir. Esses avanços proporcionaram que o sujeito surdo tivesse o direito a uma educação bilíngue por meio do ensino da Libras como primeira língua (L1) e do português na modalidade escrita como segunda língua (L2), inclusão de professores surdos, professores bilíngues e tradutor-intérprete de Libras nas instituições de ensino, fomento ao respeito da cultura, identidade e situação linguística do surdo, dentre outras conquistas.⁹

Compreendemos, a partir de Karnal e Tatsch (2021), que a pesquisa documental adotada na proposta deste texto possibilita um diálogo entre o passado e o presente, estabelecendo possíveis conexões. Para os autores, os documentos seriam vistos como uma lente transparente, permitindo a magnificação do passado, tornando-o visível novamente. Nesse processo, destacam a importância de pesquisar o contexto de produção, os autores e suas relações com o que foi produzido.

A escolha pela pesquisa documental nacional e de outros países permite conhecer outras realidades. Segundo Carvalho (2017), a história internacional é um campo de pesquisa que envolve as diferentes relações entre os países. A partir de nossas defesas, não temos interesse em estabelecer um trabalho comparativo expondo pontos negativos e/ou positivos, mas sim conhecer a realidade de outras nações, poder fazer o cruzamento de fontes, interpretando os documentos a partir de outros pontos de vista.

A autora destaca que a história cruzada: “[...] rompe com uma perspectiva unidimensional, simplificadora e homogeneizante, em proveito de uma abordagem multidimensional que dê direito de cidadania à pluralidade e às configurações complexas que dela decorrem” (CARVALHO, 2017, p. 26). O cruzamento das fontes permite uma nova interpretação histórica a partir de outros discursos. Significa aprender a complexidade de um mundo que está em movimento, transpondo as barreiras temporais e espaciais. Carvalho (2017) destaca, que o objeto de estudo determinará o recorte temporal, centrado em um movimento de transpor novas fronteiras, conhecer outras culturas, assegurando o fluxo delineado da investigação com base em novos pontos de vista.

⁹ Trataremos das políticas de educação de surdos, especialmente as voltadas para a alfabetização, em uma seção específica neste texto.

A partir de Bakhtin (2011), compreendemos o texto como ponto de partida do nosso estudo. Nesse sentido, será necessário, nas análises, levar em conta o ponto de vista de quem o elaborou e o contexto no qual estava inserido (GONTIJO; SCHWARTZ, 2017).

Acreditamos que os documentos/textos que tratam de políticas de alfabetização de surdos no período de 2003 a 2016 possibilitam confrontos com diferentes vozes, como parte integrante de uma obra que traz impactos no presente e no futuro. Assim, as concepções bakhtinianas têm nos ajudado a subsidiar nossas análises metodológicas, uma vez que a relação dialógica entre o ouvinte e o locutor, entre um texto/documento e um leitor, permite considerar a importância de diferentes vozes em um processo discursivo. Entendemos que variadas visões fazem parte do movimento dialógico, porém a postura ética precisa estar vinculada como ponto fundamental no processo de escuta.

Assim, entendemos o documento como enunciado que, de acordo com Bakhtin (2011, p. 274), é a “[...] real unidade da comunicação verbal [...]”. Como um elo da cadeia de comunicação discursiva, existem enunciados (textos/documentos) que o antecederam e que o sucederam. Nesse sentido, um decreto, uma lei ou outros tipos de documentos são elos que se vinculam a outros textos que já existiam.

O texto/documento, na visão do autor, é um outro com que se pode comunicar, “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 316), na relação constante com o outro, na compreensão da consciência do outro e na relação dialógica que permite o confronto com o autor de determinado documento. Afinal, todo enunciado é preche de resposta (BAKHTIN, 2011).

Para Bakhtin (2011), sempre haverá o enunciado do outro, o que é chamado de enunciados-respostas, construídos a partir de uma compreensão responsiva. Diria o autor que o locutor encerra sua fala e passa para o outro a vez de falar, quando ocorre a alternância dos sujeitos falantes, assim contribuindo para a compreensão responsiva do outro. Na concepção bakhtiniana, a posição responsiva ocorre nesse movimento e depende da posição ocupada pelo sujeito no momento, por meio de réplicas

[...] interligadas. Mas aquelas relações que existem entre as réplicas do diálogo — relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução etc. — são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal). Essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são apenas modalidades das relações específicas entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva. Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso [...] (BAKHTIN, 2011, p. 275-276).

Bakhtin (2011) destaca que esse movimento somente é possível quando envolve diversos sujeitos falantes. Em um documento/texto, por exemplo, que abrange o acesso de vários sujeitos, pode-se concordar, discordar ou até mesmo julgar. O autor esclarece sobre o processo de compreensão da obra:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura [...] (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Isso é possível, em diversos enunciados “[...] da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 281), em que podemos compreender e sentir o intuito discursivo do locutor. Podemos entender que um mesmo enunciado pode ser compreendido de diferentes maneiras, dependendo do ouvinte, a partir da compreensão. Bakhtin (2011) exemplifica com a frase “O sol saiu. É hora de me levantar” (BAKHTIN, 2011, p. 288). Essa frase pode ter sentidos diferenciados a depender do contexto e da intenção do locutor.

Bakhtin (2011) destaca que as palavras não pertencem a ninguém exclusivamente e que estão à disposição de qualquer locutor. O documento/texto disponibilizado oficialmente pode ser compreendido e analisado por diferentes sujeitos e o processo de análise de cada um não consiste, na concepção bakhtiniana, de uma neutralidade, ou seja, cada sujeito, ao ter acesso a um documento, poderá ter diferentes compreensões a partir de suas análises. Para o autor, é impossível um enunciado ser totalmente neutro.

Bakhtin considera que todo texto tem um autor e que é possível um outro parafrasear o enunciado para, em seguida, pensar e repensar, destacando diferentes opiniões. Até mesmo se o enunciado for monológico, sempre comportará uma opinião e/ou

resposta, uma expressão dupla, que considere “[...] a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Em um texto/documento, segundo concepções bakhtinianas, podemos refletir em qual direção está sendo conduzido o enunciado. O autor dirige-se a alguém ou a um grupo específico? Tem esse enunciado alguma força convencidora? Para Bakhtin (2011), isso dependerá da composição do enunciado, bem como do estilo em que foi organizado. Mesmo tendo um público específico pensado pelo autor, sempre será possível ser esclarecido, julgado e passível de críticas e análises.

Podemos, assim, refletir que o objeto de análise, em nosso caso o texto/documento, já foi discutido por alguém e pode ter sido analisado e julgado diversas vezes a partir de diferentes opiniões. Como afirma Bakhtin (2011, p. 300): “[...] O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões do mundo, correntes [...]”.

Esse objeto (texto/documento) responde a outros enunciados anteriores a ele, levando em consideração que também existirão outros enunciados que lhe sucederão. O autor considera importante levar em conta o destinatário e isso constitui uma particularidade do enunciado, contribuindo para a compreensão do outro.

Sendo assim, podemos inferir, a partir de concepções bakhtinianas, que esse enunciado não pode ser visto de forma isolada; é preciso considerar o processo de compreensão do leitor: “[...] Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Compreender, segundo Bakhtin (2011), não exclui a possibilidade de mudanças e até mesmo de renúncias de defesas e crenças pessoais para assim propor novos começos. Não existe nada encerrado ou acabado em um enunciado, existem novos começos, novas visões e juízos de valores a partir do momento em que alguém se propõe dialogar com ele. Assim, assumindo uma posição ativa e responsiva, acreditamos que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma boa execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na

vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Dessa forma, o pesquisador, a partir de outro olhar, por meio do movimento de idas e vindas ao texto, pode desvelar novos posicionamentos e questionamentos, considerando também o período histórico no qual está inserido. Portanto, um texto, por mais que tenha sido escrito em uma época diferente da nossa, jamais se encontrará acabado ou encerrado, pois sempre permitirá uma contrapalavra.

2.3.1 Etapas da pesquisa

O processo de elaboração das etapas de uma pesquisa, as escolhas das fontes e, posteriormente, sua análise, em nossa concepção, fazem parte de toda a pesquisa histórica, mesmo sabendo que cada etapa não é fixa, mas passível de mudanças diante das descobertas provenientes na pesquisa. Bloch (2001) nos ajuda a compreender o papel do historiador durante a realização de uma pesquisa documental. Assim, para o autor, é extremamente importante detectar a proveniência da fonte, como a encontramos e saber interrogá-la.

Bloch (2001) cita que, no processo de análise, somente é possível interrogar uma fonte se o pesquisador se inserir na cronologia dos documentos, por meio de uma busca mais aprofundada, com a possibilidade de levantar comparação entre as fontes apresentando as semelhanças e as diferenças. Destaca, também, que o processo de descoberta de uma fonte não se caracteriza como algo limitado.

Cita, como exemplo, que, até o ano de 1204, não haviam sido encontrados documentos redigidos em francês, porém não descarta a ideia de, no futuro, surgir um pesquisador apresentando a descoberta de fontes em francês referentes ao ano de 1180. Ou seja, poderia ser considerada falsa essa nova descoberta, ou a pesquisa anterior foi insuficiente ao não conseguir identificar esses novos documentos? Acreditamos, assim como o autor, que todo esse processo é passível de ocorrer. Por isso a importância de traçar um caminho a ser percorrido por meio da elaboração das

etapas da pesquisa e não descartar novas descobertas que poderão surgir posteriormente à realização de uma pesquisa documental.

Bloch (2001) também destaca que o pesquisador é capaz de desvendar as imperfeições de uma fonte, acreditando ou não dando crédito ao que foi encontrado, sabendo que os sujeitos terão diferentes descrições de uma mesma fonte e as interpretarão de maneiras distintas, não se deixando hipnotizar por sua análise, tratando-a como impossível de existir outro ponto de vista. Como a história é uma ciência em obras, compreendemos que, em uma pesquisa documental, diversos pesquisadores, ao utilizarem, como objeto de estudo, uma mesma fonte, diferentes visões e descobertas surgirão e isso faz parte do fluxo histórico social da humanidade.

Nesse sentido, ao propormos o recorte temporal de 2003 a 2016, sabemos que existem diferentes visões quanto às fontes normatizadas nesse período, mesmo que os sujeitos disponham de interesses e/ou defesas comuns a essa fase vivenciada em âmbito nacional. Nossa defesa consiste em apresentar os avanços que a comunidade surda vivenciou na educação, especialmente abrindo caminhos na temática da alfabetização de surdos.

Sendo assim, para uma melhor organização em busca das fontes, elaboramos o quadro a seguir com os caminhos traçados na fase de pesquisa e análise dos documentos identificados.

Quadro 1 — Procedimento metodológico

Busca de documentos	<p>Políticas de educação bilíngue organizadas pelo Governo Federal no período de 2003 a 2016</p> <p>Orientações da Unesco que tratam da temática referente à educação de surdos e inclusão de pessoas com deficiência</p> <p>Políticas de alfabetização de surdos em países da América Latina</p> <p>Seleção de leis, resoluções, decretos e política de educação especial</p> <p>Coleta de dados da Feneis (Brasil), associações e federações de surdos da América Latina, documentos disponibilizados no <i>site</i> da Unesdoc biblioteca digital</p>
Análise documental	Estudo dos documentos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir das etapas apresentadas no Quadro 1, procuramos compreender e analisar fontes internacionais e nacionais que tratam das políticas de alfabetização de surdos adotadas no período de 2003 a 2016, correlacionando com as orientações advindas da Unesco. Entendemos a importância de cotejar as políticas com as orientações da Unesco, pois os países da América Latina têm mantido diálogo constante com esse órgão, participando de diferentes conferências que contribuem com o processo de elaboração das políticas públicas no território brasileiro.

Além disso, compreendemos a importância de pesquisar, além do Brasil, as ações na área da alfabetização de surdos desenvolvidas em outros países latinos, pois conhecer outras realidades nos leva a refletir sobre as políticas de educação de surdos que defendemos, favorece o conhecimento de outros documentos e concepções, permite o processo de cruzamento e interrogação das fontes. Durante nossa pesquisa no *site* da Unesdoc, observamos a presença de documentos que envolvem países da América Latina, os quais apresentaremos neste estudo.

Essa tarefa, segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 110), exige do pesquisador o desafio de conhecer o objeto de pesquisa, estar aberto ao conhecimento do outro, mas, ao mesmo tempo, manter certa distância, “[...] pois, abrir-se para o outro é, neste caso, permanecer também voltado para si”.

Como um caminho de descobertas, conforme as autoras, a pesquisa em Ciências Humanas propõe revelações, abalo de nossas convicções e certezas, bem como rompimento da neutralidade no desencadear da pesquisa. Nesse sentido, consideram a importância de tornar explícito o modo como esse processo nos afeta e, ao mesmo tempo, expressar as tensões produzidas. Para Souza e Albuquerque (2012, p. 114), o pesquisador, ao buscar compreender, deve também avaliar, pois “[...] seu modo de compreender não se separa do seu modo de avaliar, pois ambos, compreensão e avaliação, se constituem como momentos simultâneos”.

Assim, no diálogo com as fontes, o compreender e o avaliar estão ligados, pois sempre assumimos uma posição ativa e responsiva que já pode ser notada desde a escolha das fontes. A partir de estudos de Karnal e Tatsch (2021), enfatizamos a importância do processo de avaliação do documento a ser analisado. Nesse sentido, o pesquisador precisa ter em mente que memória gostaria que fosse preservada, para

assim trazer para a pesquisa a fonte escolhida e seus julgamentos levantados durante a análise dos textos. O autor considera que essa fase consiste em resgatar o passado e ver o documento como uma construção contínua e permanente.

O retorno ao passado e seus julgamentos varia de pesquisador para pesquisador, tendo em vista que cada um terá sua opinião diante do mesmo documento. Karnal e Tatsch (2021), citam, como exemplo, a análise da carta de Caminha feita por um funcionário do Estado Novo, em que viu o documento como extraordinário diante um Brasil que estava nascendo. Porém, esse mesmo documento, ao ser analisado por um indigenista contemporâneo que tinha ciência do sofrimento dos povos ameríndios, foi visto como uma certidão de óbito de muitos indígenas. Ambos podem ver o documento como importante, porém a análise será considerada de maneira diferente.

Esse movimento, em nossa concepção, é possibilitado pela pesquisa documental. Diante da temática desta pesquisa, podemos inferir que as fontes analisadas são importantes para muitos pesquisadores, sobretudo as formas de ver e julgar os documentos se diferem diante das concepções defendidas pelos sujeitos. Karnal e Tatsch (2021, p. 12) afirmam também que: “Além de agentes distintos gerando leituras distintas, o foco sobre o documento pode variar em função do recorte feito [...]”. Nosso estudo propõe um recorte de uma época que consideramos de muitos avanços para a comunidade surda, mas poderão surgir pesquisas que digam de forma diferente, apresentando outros momentos históricos vivenciados pela comunidade surda.

Para o autor, um documento é tido como histórico devido à sua função em um determinado contexto histórico social. Por isso o documento tem “vida” diante do contexto social que o preserva. Assim, “[...] o documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade” (KARNAL e TATSCH 2021, p. 21). Neste estudo, o valor social das fontes internacionais e nacionais analisadas revela, em nossa concepção, o que os sujeitos surdos passaram a conviver em âmbito educacional, diante das propostas educacionais normatizadas a partir de um momento histórico de uma determinada época na sociedade.

Karnal e Tatsch (2021) relatam também que um agrupamento de fontes poderá ser reprimido diante das posturas ideológicas defendidas por diferentes grupos sociais.

Concordamos com o autor, compreendendo que essas posturas são passíveis de ocorrer independentemente do recorte temporal e das concepções defendidas pelos sujeitos. Porém, podemos inferir que, mesmo existindo diferentes posturas, o documento continuará tendo elos e diálogos com outros textos que poderão surgir a partir de outras defesas.

Outra questão que consideramos importante, no processo de busca e análise dos textos/documentos, é averiguar como aquele discurso e/ou documento foi produzido. Albuquerque Júnior (2021) destaca que precisamos observar o que a fonte nos traz com relação ao passado, estudar a época em que foi produzida e o momento histórico político, cultural, econômico e social. O autor, ao defender essa posição, referindo-se a discursos e pronunciamentos, destaca que as fontes analisadas “[...] não são apenas ornamentos retóricos, nem argumentos de provas no discurso do historiador [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2021, p. 235). Relata também que “[...] os objetos e sujeitos não preexistem aos discursos que deles falam, mas são constituídos por eles [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2021, p. 235).

Assim, acreditamos que falar da alfabetização de surdos, em âmbito internacional e nacional, compõe um conjunto de defesas que foram em nós constituídas ao longo dos anos, considerando que o recorte temporal escolhido se configura como uma época histórica de muitas mudanças educacionais no Brasil, especialmente na educação de surdos.

Albuquerque Júnior (2021) destaca que, no processo de análise, é preciso avaliar a relação que os autores daquela determinada fonte têm com o documento, seja uma relação de poder, seja de saber. Para o autor, é importante observar os interesses políticos e econômicos em que está envolvido, como foi recebida sua publicação, as reações provocadas socialmente, as diferentes compreensões que surgiram, como foi sua circulação na sociedade, as críticas, as alterações, dentre outros.

Em nossa compreensão, a recepção de uma normatização não se configura passiva, pois o leitor também participa do que foi publicado e, a partir daí, tece suas críticas ou concordâncias. Albuquerque Júnior (2021) destaca que um documento/texto não pertence somente a um sujeito, mas envolve vários participantes, de forma direta ou

indireta. Por isso considera importante averiguar as relações dos autores com o contexto produzido.

Sendo assim, podemos afirmar que uma pesquisa histórica precisa ser realizada com calma e paciência no levantamento das fontes, seguido das análises, observando se aquela fonte compõe o objetivo da pesquisa e responde à proposta do estudo. Ao mesmo tempo, é preciso estar ciente de que a pesquisa realizada não compõe uma verdade universal para todos, ou seja, é passível de possíveis críticas diante das concepções tecidas e dos dados.

Outro fator importante é o *locus* de realização da pesquisa. Bacellar (2021) afirma que essa fase é de extrema importância, tendo em vista a credibilidade e a qualidade das informações que serão posteriormente analisadas. A partir disso, pode-se, com segurança e precisão, cotejar os dados e/ou informações, fazer cruzamento entre as fontes, identificar as concepções e, em seguida, realizar a produção escrita da pesquisa documental. Diante disso, entendemos a importância de buscar as informações do estudo em *sites* do governo, associações, federações, dentre outros que consideramos, a princípio, seguros na prestação das informações disponibilizadas.

Nesse sentido, para a coleta dos documentos, utilizamos o *site* da Unesco Digital Library (Unesdoc), da Câmara dos Deputados Federais, do Senado Federal, da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e de associações de surdos que estiveram envolvidas em políticas de educação de surdos, bem como sites do governo, associações e federações de surdos de países da América Latina. Em seguida, após levantamento dos materiais, foi realizado o processo de análise e descrição dos textos/documentos.

No *site* da Unesdoc, inicialmente, utilizamos os descritores: alfabetizar surdos, política de surdos, políticas de educação especial, inclusão escolar de pessoas com deficiência e português escrito para surdos. Em seguida, utilizamos também descritores em espanhol, como: “*sordos*”, “*pérdida de audición*”, “*lenguas de señas*” e

“*discapacidad auditiva*”, como ferramenta de busca nos textos/documentos de acesso disponível.

A escolha pelo espanhol ocorreu diante de nossa aproximação com essa língua. Assim, identificamos textos que tratam da alfabetização de surdos e da área da surdez de forma geral. Para a pesquisa nos países latinos, utilizando os mesmos descritores mencionados, identificamos, em *sites* do governo, associações e federações de surdos, documentos que tratam da educação bilíngue, tendo o ensino da língua de sinais como primeira língua e da língua majoritária, na modalidade escrita, como segunda língua.

Entendemos também que um estudo minucioso de documentos disponibilizados pela Câmara Federal, políticas públicas organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e documentos da Unesco nos ajudaram em nossas análises a partir dos objetivos propostos nesta tese em torno das políticas de alfabetização. Assim, conforme descrito, após reunião dos textos/documentos encontrados, iniciamos o processo de análise das fontes, buscando dialogar com os enunciados, considerando o objetivo proposto nesta tese.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E A UNESCO

Diante do objetivo geral de investigar políticas de alfabetização de surdos no Brasil adotadas no período de 2003 a 2016 e em países da América Latina, nesta seção, buscamos responder aos objetivos específicos desta pesquisa, ou seja, analisar orientações advindas da Unesco que versam sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência, assim como discutir políticas de educação bilíngue e alfabetização de surdos desenvolvidas no Brasil e em países da América Latina”. Para tratar da inclusão educacional das pessoas com deficiência, conforme pensada pela Unesco, neste capítulo, analisamos *Relatórios Mundiais da Unesco* publicados no período de 2013 a 2016, que tratam da inclusão educacional. Antes, no entanto, trazemos alguns apontamentos sobre a história da Unesco.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA UNESCO

A Unesco, segundo documento publicado por esse organismo (2015a), foi criada em 1945, na cidade de Londres. Segundo esse documento, um conjunto de homens e mulheres se dispôs a elaborar um plano de paz pós-guerras, nascendo, assim, primeiramente, a Organização das Nações Unidas (ONU). A Unesco, como braço da ONU, foi criada com a finalidade de buscar a cooperação entre diferentes países nas seguintes áreas: educação, cultura, ciências, comunicação e informação.

Tendo por objetivo a promoção da paz mundial, a Unesco organizou várias conferências na tentativa de construir projetos e planejamentos que visavam a criar, entre os povos de todo o mundo, o respeito à diferença e à cultura dos diferentes povos e a preservação do patrimônio dos países. Vale ressaltar que, em todo documento da Unesco (2015a), é enfatizado o papel fundamental da educação e destacada a importância da alfabetização para todos.

No ano de 1956, foi criado o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (Crefal), no México, com o objetivo de formar e capacitar docentes e funcionários públicos para atuar no Programa de Educação Fundamental em todo o

mundo. Em termos conceituais, a Unesco entendia que a “educação fundamental” consistia em um conjunto de ações que poderiam contribuir com a mudança de vida dos sujeitos por meio de práticas educativas que não se restringiam ao ensino da leitura e da escrita.

Desse modo, estabeleceu como uma prioridade essencial, em seus primeiros anos de atuação, o programa de Educação Fundamental e organizou o relatório *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples*, apresentado na Conferência Geral realizada no ano de 1946, na cidade de La Sorbonne/Paris. Esse relatório foi adotado como alicerce para o trabalho que seria desenvolvido na área da educação. Um projeto piloto do Programa de Ensino Fundamental da Unesco foi realizado no Haiti, em 1947, na região do Vale de Marbial, considerado pela organização como um lugar de extrema pobreza. A partir das ações no Haiti, segundo a Unesco (2015a), o projeto foi divulgado para vários outros países.

O Crefal organizou diferentes formações sobre educação fundamental para professores e outros profissionais da América Latina, conforme sinaliza o documento da Unesco (2015a). Outros centros de educação fundamental foram criados em várias partes do mundo. As ações da educação fundamental tornaram-se a base das ações da Unesco no campo educacional. A educação fundamental permaneceu como conceito em uso até meados dos anos de 1958, quando ficou decidido sobre o emprego das expressões “educação fora da escola” e “desenvolvimento da comunidade”, que também foram substituídas em anos posteriores por “educação básica” e “educação de base”.

Em 1964, segundo documento da Unesco (2015a), foi lançado, durante a Conferência Geral dessa agência realizada em Paris, um projeto de alfabetização, na tentativa de erradicar o analfabetismo. Essa foi uma ação importante, pois, como mencionado, o Programa de Educação Fundamental não tinha como objetivo central o ensino da leitura e da escrita.

Em 1967, foi estabelecido o dia o 8 de setembro de todo ano como o Dia Internacional da Alfabetização. A comemoração desse dia teve por objetivo enfatizar a importância da alfabetização para todos os povos. Todo ano, a partir desse dia, a Unesco relembra

a situação da alfabetização no mundo. Em 1990, foi declarado o Ano Internacional da Alfabetização, por recomendação das Nações Unidas. Foi marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) realizada na Tailândia. Essas duas datas marcam o interesse tanto da ONU como da Unesco em colocar a alfabetização de crianças e adultos nos centros dos projetos a serem desenvolvidos ou financiados por esses organismos.

A partir dessa conferência, foi acordado, pelos representantes de 155 países-membros, que a educação seria “[...] primária acessível a todas as crianças [com o objetivo de] reduzir expressivamente o analfabetismo antes do final da década” (UNESCO, 2015a, p. 134). Assim, foi aprovada a Declaração Mundial em Educação para Todos, tornando a educação um direito fundamental, sob a base do compromisso dos países em procurar atender às necessidades de aprendizagem de todos. Para atender às necessidades de aprendizagem de cada país até o ano de 2000, foram definidas algumas metas e estratégias, como: “[...] acesso universal à aprendizagem, foco na equidade, ênfase nos resultados de aprendizagem, ampliação de meios e escopo da educação básica, melhoria no ambiente de aprendizagem e fortalecimento de parcerias” (UNESCO, 2015a, p.135)

Como forma de reafirmar a importância dessas metas, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido no Senegal, realizado dez anos depois da conferência da Tailândia, os objetivos estabelecidos foram novamente mencionados e reafirmados. Meses depois, foram traçados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) pelas Nações Unidas, dos quais destacamos o segundo ODM, que tem relação com a educação primária.

De acordo com o documento publicado em 2015, a Unesco procurou desenvolver diferentes parcerias na tentativa de tornar a educação prioridade nas políticas públicas de cada país. Por meio de relatório de monitoramento, destacava os desafios na área da educação, na tentativa de promover melhorias e alcançar os objetivos da Educação para Todos (EPT). Propôs que países que tivessem dificuldade em alcançar as metas e estratégias na educação investissem na valorização docente, na educação infantil e na alfabetização por meio de políticas públicas nessas áreas.

Em 2015, a Agenda 2030 foi definida pela Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, com novas metas e estratégias. Os objetivos globais, conhecidos como os ODS, têm por objetivo erradicar a fome, a pobreza e a desigualdade, atuar nas questões climáticas, tornar os serviços de saúde e educação mais acessíveis, além de desenvolver parcerias com instituições para a concretização desses objetivos.

3.2 INCLUSÃO NOS RELATÓRIOS GLOBAIS DA UNESCO

A ONU, no ano de 2000, estabeleceu, juntamente com os países-membros, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), dos quais destacamos a Meta 2. Assim, a meta estabelece, segundo documento da Unesco (2015a), a necessidade de oferecer educação básica de qualidade para todos. O Brasil se dispôs a cumprir até 2015 as metas que foram definidas nos ODMs e teve avanço considerável nesse período.¹⁰ A organização de diversas políticas públicas e a participação social trouxeram impactos na educação, por exemplo, na taxa de estudantes que passaram a frequentar a escola, no investimento em educação, no custo aluno e na formação de professores, bem como na redução do analfabetismo.

Para efeito de busca, pesquisamos no *site* da Unesdoc, por meio dos *Relatórios Mundiais da Unesco* e *Relatórios Globais de Monitoramento da Educação*, no recorte temporal proposto neste estudo, e identificamos dois relatórios que tratam da inclusão educacional da pessoa público-alvo da educação especial. Para fundamentar nossas análises, recorreremos às concepções bakhtinianas, bem como a estudos de Janotti (2008), Bacellar (2008) e alguns documentos disponibilizados no *site* da Unesco.

A partir do material encontrado, compreendemos, como mencionado, fundamentadas em Bakhtin (2011), que o texto/documento é o ponto de partida para as análises elaboradas. Nesse processo, a relação com outras vozes permite um diálogo constante e o cruzamento entre as fontes, resignificando e, às vezes, negando as vozes que o permeiam.

¹⁰ O Brasil, segundo o *site* ODM Brasil, dispôs-se a cumprir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) até 2015 e teve alguns avanços. Fonte: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm>. Acesso em: 20 set. 2022.

A partir de Janotti (2008), entendemos que, no processo de análise, precisamos nos lembrar de que cada fonte tem a sua história e relação com o tempo e o espaço, bem como com as circunstâncias em que está inserida. Por esse motivo, compreendemos, com base nos estudos de Bacellar (2008), que o historiador precisa se debruçar na análise das fontes, buscando a origem daquele texto/documento, os motivos que fundamentaram sua elaboração, para quem está dirigido e o propósito de sua construção. Lembramos que nenhum texto/documento é neutro, pois traz consigo a concepção de quem o escreveu, portanto cabe ao historiador elaborar suas hipóteses, não se submetendo à fonte analisada como uma verdade absoluta, mas podendo também desconfiar do texto/documento que está em suas mãos ou concordar com ele.

No processo de avaliação das fontes, podemos “[...] buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa [...]” (BACELLAR, 2008, p. 68). Assim, munido de todo o material e leitura atenta, o pesquisador poderá cotejar as informações, justapor textos/documentos, organizar suas impressões, concordâncias, discordâncias, perceber as mudanças de uma época para outra e iniciar o processo de produção escrita da sua pesquisa.

A partir disso, entendemos que é relevante perceber que existe um elo entre as políticas elaboradas no período de 2003-2016 com as dos dias atuais, mesmo que algumas caminhem a partir de diferentes concepções. Nesse sentido, cotejar as políticas de alfabetização de surdos com as orientações advindas da Unesco significa perceber que, no período estudado, houve ou não avanços nas políticas de educação de surdos. Antes de apresentarmos os relatórios analisados neste estudo, entendemos a importância de conhecer a Unesco, sua origem, concepção e influência nos países envolvidos. Dialogamos com o documento intitulado *De ideias a ações 70 anos da UNESCO*, publicado no ano de 2015.

A Unesco compreende a educação como prioridade conforme destacado nas conferências realizadas por esse organismo. Relacionada com a temática da nossa pesquisa, citamos a Declaração do Fórum Mundial de Educação, ocorrida na Coreia do Sul, no ano de 2015, propondo “[...] uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos [...]” (UNESCO, 2015a, p.168 -

169). No *site* da Unesdoc, conforme apresentado no Quadro 2, encontramos apenas dois documentos que fazem referência a situações de inclusão educacional:

Quadro 2 – Relatórios mundiais da Unesco publicados no período de 2003 a 2016

Título/ Assunto	Autoria	Ano de publicação
O texto/documento não trata da inclusão educacional	Unesco	2003
Não identificamos publicações do relatório mundial nesse período	-	2004 a 2009
O texto/documento não trata da inclusão educacional	Unesco	2010
Não identificamos publicações do relatório mundial nesse período	-	2011 e 2012
O texto/documento não trata da inclusão educacional	Unesco	2013
Não identificamos publicações do relatório mundial nesse período	-	2014
A Educação para Todos: 2000-2015: conquistas e desafios	Unesco	2015
Relatório Global de Monitoramento da Educação 2016: educação para as pessoas e o planeta: criando um futuro sustentável para todos ¹¹	Unesco	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de discutirmos os relatórios, julgamos importante ressaltar algumas situações identificadas:

A) Considerando a temática do nosso estudo e o objetivo proposto neste capítulo, fizemos o filtro de apenas tratar da inclusão educacional, tendo em vista que diferentes temáticas permeiam os relatórios, dentre elas: inclusão da mulher com deficiência¹² em situação vulnerável de extrema pobreza e não alfabetizada na sociedade por meio de ações voltadas para o levantamento de renda, inclusão do docente em programas de formação, inclusão da pessoa com deficiência no sistema de saúde, dentre outros.

¹¹ Esse relatório foi publicado no ano de 2016 em inglês e traduzido no ano de 2017 para o espanhol.

¹² A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) de 2008 (BRASIL, 2008a) refere-se aos estudantes da educação especial como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, neste texto, usaremos pessoa com deficiência ao analisar os documentos da Unesco e os da América Latina, tendo em vista que essa é a forma mencionada nos documentos. Posteriormente, ao analisar os documentos nacionais, adotaremos o conceito utilizado conforme designado pela PNEE (2008a). Sabemos que diferentes nomenclaturas têm sido designadas na literatura para se referir a esse grupo de sujeitos. Trataremos, sobretudo, dessas duas formas.

B) Identificamos relatórios publicados em diferentes línguas, como espanhol, português, inglês, árabe, francês, russo, dentre outras, porém nos detivemos nas traduções em português, espanhol e inglês, visto que são as línguas de maior acesso desta pesquisadora.

C) Percebemos que um mesmo relatório foi publicado em ano semelhante em diferentes línguas. Identificamos também que alguns documentos foram publicados em um ano em determinada língua e, no ano posterior, em língua diferente, porém nos limitamos às publicações dentro do nosso recorte temporal. Inicialmente, à primeira publicação, quando traduzida para o português, inglês e espanhol.

D) Os textos apresentados neste capítulo e no que trata sobre políticas na América Latina apresentam diferentes realidades e nos levam a refletir sobre o quanto o Brasil avançou na elaboração de políticas voltadas para a inclusão escolar, especialmente as que tratam da educação de surdos no período de 2003 a 2016. Sobretudo neste capítulo, tratamos da inclusão educacional mencionada pela Unesco e, no capítulo posterior, apresentaremos como os países concebem a política de alfabetização de surdos utilizando documentos disponibilizados pela Unesco, associações e federações de surdos, Ministérios da Educação, dentre outros.

E) Em nossas análises, cotejar com documentos da Unesco significa relatar que essa organização trata da inclusão educacional de pessoas público da educação especial em nível mundial, o que fornece subsídios para a elaboração de políticas regionais, mesmo sabendo que cada país tem autonomia nesse processo.

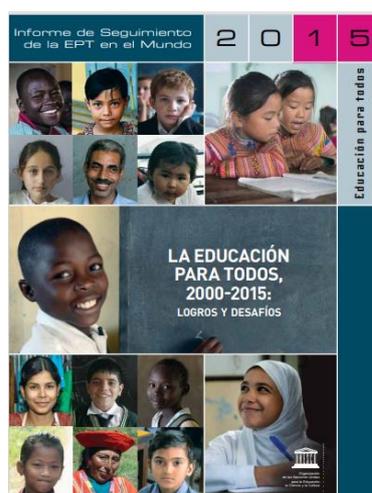
F) Nossos posicionamentos poderão ser delineados ao longo da apresentação dos relatórios, acreditando que a posição ativa e responsiva faz parte do processo de análise de diferentes fontes documentais.

Segundo *site* da Unesco, os relatórios mundiais discutem desafios voltados à educação, ciência, comunicação e cultura, tendo por objetivo mobilizar os idealizadores de políticas e dispor de informações para pesquisadores, meios de comunicação e população mundial em geral. Os relatórios de monitoramento global da educação são publicados anualmente, de forma independente, a partir de dados

da Unesco e têm por objetivo acompanhar e monitorar as metas educacionais propostas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Assim, iniciamos com o documento intitulado *A Educação para Todos: 2000-2015: conquistas e desafios* (Figura 1), publicado no ano de 2015, tendo como organizador Aaron Benavot.¹³ O relatório objetivou avaliar, em nível mundial, se os países conseguiram cumprir os compromissos acordados no Fórum Mundial de Dakar, realizado em 2000. Além disso, o documento propôs estabelecer a agenda pós-2015.

Figura 1 — Captura de tela da capa do documento *A Educação para Todos: 2000-2015: conquistas e desafios*



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435?posInSet=7&queryId=N-e1d1154f-5b73-4473-b090-30ae7a21abb0>. Acesso em: 28 jul. 2021.

O relatório da Unesco (2015b) destaca que, no Fórum de Dakar, foi assinado por 164 países o compromisso de promover uma educação para todos, cumprindo as seis metas educacionais estabelecidas no Fórum de Educação até 2015. As metas consistiam em: Cuidados e educação na primeira infância; Educação primária universal; Competições juvenis e adultas; Alfabetização de adultos; Igualdade de gênero; Qualidade da educação. Para acompanhar o andamento das ações nos países, a Unesco organizou outros vários relatórios de monitoramento como estratégia para analisar as ações desenvolvidas nos países. Porém, mesmo com todo

¹³ Aaron Benavot é diretor do documento *A Educação para Todos: 2000-2015: conquistas e desafios*, publicado no ano de 2015. Atua como organizador de Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos.

esse acompanhamento, o relatório mundial da Unesco (2015b) destaca que os resultados não foram apresentados com detalhes.

O relatório de 2015 mostra que existiam, no mundo, 58 milhões de crianças que ainda não estavam na escola e outras ainda não haviam concluído o ensino fundamental. A desigualdade havia aumentado, as pessoas em situações desfavorecidas com poucos recursos sofriam as consequências dessas desigualdades e, por esse motivo, a quantidade de crianças fora da escola e a evasão escolar apresentavam números alarmantes, fruto da falta de qualidade da educação, ocasionando o não aprendizado de competências básicas pelas crianças na educação primária.

Conforme apontado no relatório, a falta de investimento financeiro na educação contribuía com essa situação. Os governos de alguns países aumentaram os investimentos com a educação, porém poucos davam prioridade à educação na organização dos orçamentos. Destaca também que as crianças em situação vulnerável formadas por grupos de minorias étnicas e linguísticas, crianças com deficiência, nômades, dentre outras, deveriam ser prioridade no investimento educacional, pois, conforme registrado no relatório, não desfrutavam do direito à educação de qualidade social. Para que ocorra uma melhoria na educação desses grupos, seria necessária, segundo relata a Unesco (2015b), uma mobilização da comunidade mundial e não somente dos governos desses países de baixa e média renda.

Conforme citado, as crianças com deficiência estão inclusas no grupo de marginalizados em situação de pobreza e que precisam de mais políticas públicas que invistam no processo educacional desse grupo. Nesse sentido, o relatório da Unesco (2015b) orienta que o diagnóstico precoce contribui na identificação da criança com deficiência, bem como na sua inserção na escola. As visitas domiciliares por diferentes profissionais também podem contribuir na investigação do diagnóstico, identificação das necessidades da criança e da sua família, bem como na inserção dela na escola. Diagnosticada a deficiência e realizada uma avaliação diagnóstica, a escola poderá contribuir no desenvolvimento educacional da criança.

O documento da Unesco (2015b) assinala a importância de espaços inclusivos para essas crianças, apontando que alguns países têm proposto a inclusão escolar. Cita o exemplo da Jamaica que, desde 2014, tem mobilizado ações de formação para os professores, discutindo como identificar e trabalhar com essas crianças. Outro dado relevante do relatório diz respeito a um estudo realizado na África Ocidental, em 2003, revelando que meninas com deficiência enfrentavam maior preconceito, exclusão e estavam mais expostas a riscos de abusos e violência do que os meninos.

No caso das crianças com deficiência, conforme o relatório, a probabilidade de conclusão de estudos era menor, quando comparada com a situação das demais crianças. Dentre o grupo de sujeitos com deficiência, dados do Plano Internacional apontam que sujeitos com deficiência auditiva ou visual apresentaram melhor desenvolvimento escolar do que crianças sem nenhuma deficiência, que tinham dificuldade na leitura e comunicação. Segundo o relatório, a falta de conhecimento no trabalho com pessoas com deficiência, por parte dos profissionais da educação, agrava o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência. Soma-se a isso a falta de recursos materiais que atendam às diferentes situações de aprendizado desse grupo.

O documento da Unesco (2015b) não deixa de mencionar a Declaração de Salamanca de 1994, bem como a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência de 2006, como documentos mobilizadores que proporcionaram a elaboração de novas políticas, esclarecendo que, no entanto, as pessoas com deficiência continuavam excluídas dos processos escolares.

No que se refere à concepção de educação inclusiva, o relatório da Unesco (2015b) salienta que não é universal, ou seja, cada país se organiza a partir do que entende ser inclusivo dentro dos espaços escolares. Nesse sentido, defende que, mesmo com diferentes concepções, é responsabilidade de cada governo promover o acesso das crianças com deficiência à educação, atendendo às suas necessidades educacionais.

Alguns países, conforme o relatório, defendem uma educação baseada na perspectiva dos direitos humanos, levando a criança a ter acesso a todos os serviços educacionais de forma independente, porém com suporte adequado à sua necessidade educacional

e tornando-se capaz de aprender em escolas e classes de ensino comum em contato com todas as demais crianças.

Historicamente, de acordo com o relatório, a deficiência foi vista a partir de um padrão médico clínico que separava as diferentes deficiências, como se fosse uma categoria, por exemplo, ser surdo, ser deficiente físico etc. Essa visão levou à segregação dessas crianças dos espaços escolares de ensino comum, construindo para as diferentes deficiências espaços separados. Essa situação, como ressaltado no relatório, construiu um estigma do ser deficiente como anormal, matriculado em escolas ditas especiais.

O documento informa que esse tipo de ação contribuiu na perpetuação da discriminação e exclusão, portanto o contrário do que propõe a inclusão. No período de 2000 a 2015, conforme recorte temporal estipulado pelo documento da Unesco (2015a), diferentes políticas educacionais na perspectiva inclusiva foram elaboradas em vários países, na tentativa de incluir todas as crianças com deficiência nas escolas de ensino comum, ao invés de ser mantida a opção da segregação em espaços separados, conforme apontado pela Unesco (2015b). Contudo, conforme esse relatório, a ideia da segregação ainda permanece em muitos países.

No ano de 2014, conforme apontado no *Relatório Mundial da Unesco* (2015b), foi organizada a *Campanha Global pela Educação*, por meio de pesquisas relacionadas com a deficiência, na tentativa de tornar essa temática prioritária nos financiamentos educacionais. Nessa direção, diferentes estratégias foram mobilizadas como incentivo aos países na área da inclusão. Assim, muitos países da Europa, como Chipre, Malta, Portugal, Lituânia e Noruega, passaram a trabalhar em torno da educação inclusiva. Porém, alguns, como a Alemanha e a Bélgica, ainda desenvolvem a educação especial em espaços separados. Outros países têm as duas estruturas: a inclusão nas escolas de ensino comum e o atendimento ainda nas escolas especiais. Podemos citar também, conforme apresentaremos no capítulo a seguir, que alguns países da América Latina, no período de 2003 a 2016, trabalhavam na perspectiva das escolas especiais.

O relatório apresenta avanços em países como a Finlândia e o Vietnã na área da inclusão, com o desenvolvimento de programas com financiamento que envolvem as crianças com deficiência incluídas nas escolas, por meio da formação de professores, adaptação da escola e adequação do currículo. A deficiência no Vietnã ainda é atrelada a crianças em situação de extrema pobreza e que apresentam baixo rendimento educacional. Porém, esse país, conforme aponta o relatório, tem investido nessa área com a elaboração de políticas de inclusão, com o intuito de contemplar todas essas crianças. Ressaltamos, no entanto, que, mesmo diante dessa mobilização, existem ainda diferentes ideologias em torno do que significa a inclusão educacional.

A Índia, como registrado no relatório, é um país que tem se mobilizado no processo de elaboração de leis em torno do direito à educação das crianças com deficiência frequentando escolas de ensino comum. Após essa mobilização no país, houve aumento de matrícula de crianças com deficiência nas escolas. No período de 2002-2003, contavam com 566.921 matrículas; em 2007-2008, esse número aumentou para 2,16 milhões. As escolas passaram a fazer as devidas adaptações, tornando-se acessíveis às crianças com deficiência. No entanto, o relatório destaca que ainda existem muitas crianças com deficiência fora da escola.

Segundo o documento da Unesco (2015b), para atingir os objetivos de incluir as crianças com deficiência nos espaços escolares, garantindo o direito à educação, é necessário que ocorra mais investimento destinado a essa modalidade de educação. Assim, defende que, até 2030, é preciso eliminar todas as formas de exclusão, incluindo todas as crianças com deficiência nas escolas em condições de igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, assinala o documento que diferentes ações podem ser desenvolvidas pelos países, por exemplo, entrega de uniforme escolar pelo governo de forma gratuita, prioridade no ensino da língua materna da criança, respeitando sua singularidade linguística, construção de escolas móveis nas regiões de difícil acesso, dentre outras. Para que isso ocorra, chama a atenção para a necessidade de o custo aluno na educação inicial ser priorizado com mais investimento financeiro.

Diante dos dados apresentados no relatório mundial *A Educação para Todos: 2000-2015: conquistas e desafios*, observamos que faz parte da pauta da Unesco a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum. Nesse sentido, a Unesco tem mobilizado esforços na elaboração de documentos e conferências propondo uma educação inclusiva. Dentre as defesas desse organismo internacional, consta que os países disponham de políticas orçamentárias que invistam no custo aluno, formação de professores, estrutura física e material das instituições, parceria com as famílias e setores, como saúde e assistência social, dentre outros.

Um dado importante, porém, não citado nesse relatório, é que, no Brasil, segundo apontado no *site* do MEC, no período de 2003 a 2010, triplicou o investimento na educação. Em 2003, o investimento esteve em cerca de R\$ 17,4 bilhões e, em 2010, foi para R\$ 51 bilhões. Esses dados não discriminaram o montante para a educação especial, apesar de haver uma grande mobilização em torno das políticas públicas para essa área nesse período.

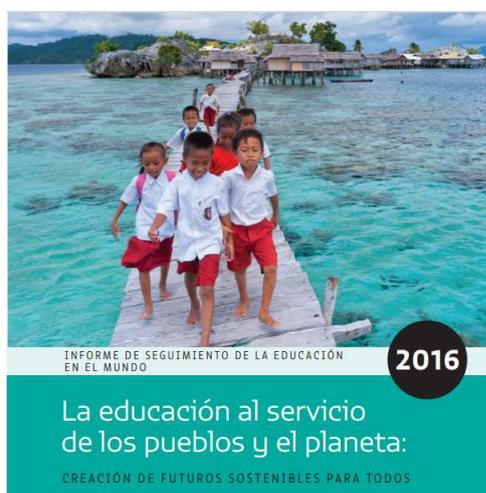
Estudos de Baptista (2019), a partir de dados do Censo Escolar do Inep, apontam que, em 2003, havia 145.141 matrículas de estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum; em 2015, esse número subiu para 750.983. A quantidade de crianças matriculadas nas escolas e classes especiais foi reduzida de 358.898, em 2003, para 179.700, em 2015. Para o autor, o expressivo aumento dos índices educacionais na área da educação especial pôde ser visto a partir da mudança de gestão no ano de 2003, do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha como meta a inclusão escolar das crianças com deficiência, garantindo os direitos sociais desses sujeitos, envolvendo vários setores da sociedade.

Sabemos que, na área da surdez, especificamente a inclusão escolar tem sido alvo de grandes debates por diferentes pesquisadores. Tendo em vista a defesa de uma escola bilíngue a partir de diversas concepções, acreditamos que a elaboração de dispositivos normativos que tratam da inclusão, mesmo sendo uma temática questionada por alguns pesquisadores, em nossa visão, precisa ser vista como baliza que abriu caminhos para uma educação de qualidade social para todos e que, aos

poucos, pode ser delineada, porém não apagada, conforme o momento histórico-social.

Alguns delineamentos que talvez não tenham sido mais bem desenvolvidos em uma determinada época podem ser reavaliados e novos caminhos podem ser traçados, porém sempre garantindo a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, podemos observar que a Unesco tem proposto esse caminho com relação à temática da inclusão de pessoas com deficiência. Esse fato pôde ser visto também no *Relatório Global de Monitoramento da Educação 2016: educação para as pessoas e o planeta: criando um futuro sustentável para todos* (Figura 2), publicado no ano de 2016, conforme apresentamos a seguir:

Figura 2 — Captura de tela da capa do *Relatório Global de Monitoramento da Educação 2016: educação para as pessoas e o planeta: criando um futuro sustentável para todos*



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>. Acesso em: 28 jul. 2021.

O relatório da Unesco (2016), em sua parte inicial, apresenta que, a partir da realização do Fórum Mundial de Educação que ocorreu na República da Coreia, no ano de 2015, os 160 países participantes dialogaram sobre como seria possível garantir, até 2030, uma educação de qualidade social, equitativa e inclusiva para todos os povos ao longo da vida. Tendo em vista essa meta proposta no fórum, observamos que esse relatório apresenta dados mundiais e ações de como atingir uma educação de qualidade para todos.

No relatório da Unesco (2016), é destacado que, se não houver uma maior mobilização de todos os países, apenas 70% das crianças em situação de baixa renda conseguirão concluir a educação primária até 2030. A proposta anterior era alcançar todas as crianças até 2015. Diante disso, o documento enfatiza que é necessário avanço nas políticas públicas e aumento de investimento orçamentário. Se os investimentos não aumentarem, além de não cumprir a Meta 4 dos ODS, a educação sofrerá com os impactos negativos, como o não desenvolvimento de sociedades inclusivas, a não redução da pobreza, dentre outros. Por isso considera a importância de parcerias nos países, para que as metas do ODS sejam praticadas, promovendo o desenvolvimento inclusivo e sustentável da sociedade.

Como o relatório anterior da Unesco (2015b), o relatório de 2016 cita a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada em 2006, como base para ser discutida a inclusão das pessoas com deficiência. O texto elaborado por essa convenção tem por objetivo assegurar que os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência sejam garantidos, proporcionando uma educação inclusiva.

A convenção realizada em 2006, aprovada pela ONU, estabelece o respeito às diferentes formas de comunicação das pessoas com deficiência, como a língua de sinais, comunicação tátil, Braille, dentre outras. Como princípio, define no art. 3º (ONU, 2006):

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

A partir desses princípios, os Estados participantes têm a responsabilidade de adotar políticas públicas que efetivem a inclusão da pessoa com deficiência, para que esses sujeitos não sejam excluídos de qualquer etapa educacional, tenham acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusivo e desfrutem de igualdade de oportunidades.

Ao citar a CDPD nos dois relatórios, observamos como essa convenção foi importante no processo de elaboração de políticas inclusivas. O relatório da Unesco (2016), além de mencionar a convenção, reforça o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030, enfatizando o acesso de oportunidades a todos, principalmente as pessoas com deficiência nas instituições de ensino comum.

Conforme o relatório (2016), muitas pessoas ainda têm o acesso restrito à educação, no que se refere às pessoas com deficiência, além da dificuldade em concluir o ensino fundamental, elas lidam com as poucas possibilidades de ingressar no mercado de trabalho. Em cerca de 15 países em situação econômica precária, localizados na América Latina, na África e na Ásia, conforme a Unesco (2016), persistem esses dados da não conclusão dos estudos por parte das pessoas com deficiência e a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, dentre outros.

Diante dessas informações, acreditamos que a inclusão da pessoa com deficiência, seja na educação, seja em outros setores da sociedade, necessita de um planejamento orçamentário específico tendo em vista as diferentes adequações que são extremamente importantes de serem realizadas pelos países para que as pessoas com deficiência desfrutem de qualidade social e igualdade de oportunidades.

O relatório (2016) assinalou que, em muitas situações, o direito à educação é negado a esses sujeitos e por isso é importante que todos os países se mobilizem para que, até 2030, todas as pessoas com deficiência sejam incluídas. O documento menciona, ainda, o quantitativo de pessoas com deficiência, em vários países, no ano de 2010: na Europa, 3,7% das crianças apresentam alguma deficiência; na Suécia, esse número é de 2%; e, na Lituânia, 12% do quantitativo geral de matrículas.

Conforme apontado no relatório (2016), cada país usa uma tipologia diferente para se referir às pessoas com deficiência. A partir de 2010, no entanto, alguns países passaram a não incluir as pessoas com necessidade especiais no grupo das que apresentam deficiência, o que gerou uma mudança nos dados das diferentes pesquisas da Unesco. O texto destaca também que alguns países organizam os atendimentos a partir de diferentes classificações, por exemplo, pessoas com deficiência e pessoas com dificuldades. Estas últimas são caracterizadas por

dificuldade de aprendizagem, comportamento, dentre outras. A partir dessas classificações, o investimento orçamentário, o “custo aluno” é estabelecido, porém ainda existe muita dificuldade em detectar, por meio de estatística, as pessoas com deficiência e esse é um desafio proposto na Agenda da Unesco para 2030.

Outro aspecto importante mencionado no relatório (2016) é a dificuldade de expor se todas as instituições são acessíveis para as crianças com deficiência, com computadores, materiais adaptados, boa infraestrutura, observando se a região conta com os serviços básicos de saneamento e saúde, dentre outros.

Como forma de monitoramento, avaliando se os países estão incluindo as pessoas com deficiência, o relatório cita o art. 9º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, em que é estabelecido, como responsabilidade dos países, prover meios de supervisão das orientações relacionadas com a acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços. Destaca, por exemplo, que, em uma pesquisa realizada na Índia, a partir de dados do censo escolar de 40 escolas, apenas uma escola mencionou que a infraestrutura escolar é acessível às crianças com deficiência. Acreditamos que essa situação também seja recorrente em outros países, principalmente os que dispõem de uma estrutura econômica precária.

No relatório (2016), observamos que há várias metas a serem cumpridas até 2030 para a educação. Na educação inclusiva, de forma parecida com o Relatório Mundial da Unesco (2015b), é citada a importância de investimento financeiro, da elaboração de políticas que garantam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum, dentre outras.

Em ambos os relatórios, a Unesco defende a educação inclusiva nos espaços escolares de ensino comum e, desse modo, as escolas especiais são vistas como espaços de segregação. A partir do texto, verificamos que a Unesco acredita ser necessário investir na infraestrutura escolar, tornando as escolas acessíveis. Para isso os países caracterizados como de baixa renda precisam de maior apoio para que consigam tornar as instituições acessíveis a todas as crianças com deficiência.

Estudos de Souza e Pletsch (2017) destacam o papel fundamental que a Unesco teve a partir dos anos de 1990 na defesa de uma educação inclusiva em nível mundial.

Essa defesa, foi amplamente fortalecida após o *Movimento Educação para Todos* realizado em 1990, apontando a inclusão educacional como fator crucial na erradicação da pobreza de todos os povos, especialmente das pessoas com deficiência.

As autoras destacam a importância da inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum, bem como na vida em sociedade, na economia, na cultura e na política. Para isso, no entanto, é necessária a garantia pelo Poder Público de uma educação gratuita e de qualidade para essas pessoas. Ao mesmo tempo, apontam a necessidade de as escolas oferecerem metodologias de ensino adequadas, infraestrutura acessível, dentre outros, garantindo, assim, uma educação de qualidade.

Souza e Pletsch (2017) relatam, a partir de estudos da Unesco (2005), que a inclusão oferecida, em escolas de ensino comum proporciona o desenvolvimento das relações sociais entre todas as crianças, de forma diferente do que ocorre nas escolas especiais em que carregam o rótulo de segregação de um grupo comum. Defendem que a convivência com a diversidade proporciona novos aprendizados, podendo acabar com os conflitos já existentes na sociedade relacionados com a exclusão das pessoas com deficiência. Destacam que a Unesco, ao defender a inclusão educacional mundial das pessoas com deficiência, precisa pensar em estratégias efetivas de como alcançar os países em situação desfavorável economicamente.

Assim, considerando o exposto neste capítulo, no próximo tópico, discutiremos políticas de alfabetização de surdos adotadas em países da América Latina, pois a Unesco manteve, desde a década de 1950, projetos específicos para essa região.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Acreditamos, a partir de Bloch (2001), que a história é feita de movimentos de idas e vindas e que, independentemente do espaço/tempo, existe uma solidariedade e vínculo entre os diferentes períodos. Por isso, consideramos que variados acontecimentos na educação de surdos no século XXI estão vinculados a acontecimentos ocorridos em períodos anteriores. Vale ressaltar que, nos séculos XIX e XX, congressos na área da educação de surdos foram realizados mundialmente, o que, de certo modo, orientou as políticas de alfabetização e educação de surdos ao longo do tempo.

Sendo assim, neste texto, antes de adentrarmos às políticas de alfabetização na América Latina, discutiremos questões relacionadas com o congresso de Milão, pois o consideramos um marco histórico que abriu caminhos para diferentes movimentos de lutas e conquistas da comunidade surda. Além disso, esse evento é particularmente importante, porque as discussões e decisões aprovadas proporcionaram o fortalecimento das lutas pela oficialização da língua de sinais em diversos países no mundo.

4.1 CONGRESSO DE MILÃO

O Congresso de Milão, objeto de estudo de muitos pesquisadores¹⁴ na área da surdez, ocorreu nos dias 6 a 11 de setembro de 1880. O evento, conforme mencionado nas Atas do Congresso de Milão (INES, 2011), disponibilizadas em português pela

¹⁴ Nesta seção nos detivemos a apresentar estudos relacionados com a temática da nossa pesquisa. Por ser uma pesquisa documental, analisamos o Congresso de Milão, entendendo suas influências no movimento de luta da comunidade surda, em torno de uma política bilíngue educacional. Nesse percurso, identificamos, no ano de 2022, a tese de Vieira (2002), intitulada *Práticas pedagógicas na educação de surdos: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que aborda a influência de dois congressos (Congresso de Milão e Congresso de Paris) nas práticas pedagógicas do século XX no Estado do Espírito Santo. Vieira (2022) não faz menção direta à temática da nossa pesquisa, por esse motivo não nos adentrarmos nas questões específicas do seu estudo. Porém, por ser uma tese que aborda questões do Congresso de Milão, optamos por mencioná-la neste momento.

Coleção Histórica do Ines,¹⁵ também chamado de Congresso Internacional de Educação de Surdos, foi iniciado por Augusto Zucchi que, na ocasião, estava representando o Conselho do Instituto Real para Surdos e o Ministério de Educação Pública da Itália. Segundo Encrevè (2008), o Congresso Internacional para o Melhoramento do Destino dos “Surdos-Mudos”¹⁶ contou com aproximadamente 255 participantes, dos quais 252 eram ouvintes e apenas três eram surdos. Segundo Câmara (2018), os franceses representavam cerca de um terço a um quarto dos participantes, enquanto americanos, suíços, suecos e ingleses correspondiam a 15%.

Como a maioria dos eleitores do congresso eram italianos que defendiam o método oral puro, essa composição teve consequências nas discussões e, também, nos encaminhamentos advindos do evento. O fato de a maioria dos participantes serem ouvintes nos remete ao seguinte questionamento: se o congresso consistiu em discutir o futuro dos surdos, qual as consequências da participação da maioria de ouvintes? A resposta a essa questão, em nossa concepção, contribuiu, por exemplo, para que, na votação final ocorrida no congresso, fosse definido que o método oral se tornasse o método oficial de comunicação para a educação de surdos.

Vale ressaltar que a Comissão Central do Congresso, responsável pela organização dos eixos temáticos, horários e dias de realização, dentre outros, segundo Fornari (1881), foi formada durante o Congresso Internacional de Paris, ocorrido em 1878. Na ocasião, a cidade de Milão foi escolhida por ocupar duas grandes instituições de atendimento às pessoas surdas.

Várias votações ocorreram durante a realização do congresso, a partir de relatórios em que era consubstanciada a concepção defendida pelos participantes. Em seguida, as questões expressas nos relatórios eram discutidas e votadas. Segundo estudos de

¹⁵ Pesquisa realizada por Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020) destaca que alguns estudos realizados em âmbito nacional utilizam a versão da Ata do Congresso traduzida pelo Ines, redigida por Arthur Alfred Kinsey, secretário do congresso. Entretanto, existe outra ata elaborada pelo professor Pasquale Fornari, na versão em francês e italiana. Fornari (1881) foi secretário do congresso e escreveu a Ata do Congresso com mais detalhes. Alguns relatórios que tratam do evento foram enviados ao congresso, como o de Ernest La Rochelle (1880), A. Franck (1880), dentre outros, conforme identificado por Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020). Em nosso texto, focaremos apenas as Atas do Congresso de Milão, redigidas por Arthur Alfred Kinsey (1850-1888), traduzidas pelo Ines, e na versão em francês (tradução nossa) do professor Pasquale Fornari.

¹⁶ Encrevè (2008) relata que o título oficial do evento é Congresso Internacional para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos.

Câmara (2018, p. 274), o congresso foi organizado a partir dos seguintes grupos de discussão:

[...] 1º edifícios escolares e materiais; 2º ensino; 3º métodos; 4ª questões especiais. Porém, os congressistas decidiram inverter a ordem dos debates e iniciar pela questão central, aquela que dependeria todas as demais, justamente o problema dos métodos de ensino.

Podemos observar que o interesse maior dos congressistas estava focado em, primeiramente, votar na questão central do Congresso relacionada com os métodos de ensino na educação dos surdos. Mesmo tendo uma organização inicial por temáticas de discussão, os participantes decidiram mudar a ordem dos debates e, portanto, muitas vezes, construíam-se entendimentos para serem discutidos no dia seguinte.

Kinsey, diretor do Instituto de Formação de Professores para Surdos de Londres, no dia 9 de setembro de 1880, quinta-feira, preocupado com o tempo que restava para finalizar o congresso e diante de tantas questões para discutir, sugeriu que os relatórios elaborados pelos participantes a pedido do congresso tivessem “[...] prioridade sobre aqueles outros membros que já participaram de tal oportunidade, ou que já tiveram discursado, por um determinado período, mais de uma vez” (INES, 2011, p. 27). Desse modo, sua sugestão foi acatada pelos participantes do evento.

As questões discutidas durante o congresso, segundo as atas, envolviam as seguintes temáticas: as vantagens do método oral e de sinais com relação ao desenvolvimento intelectual do surdo na sociedade; as diferenças do método oral puro e o uso dos dois métodos; o uso da gramática no processo de ensino e a indicação de qual deveria ser usada, da linguagem oral ou da língua de sinais; o uso de livros pelos surdos e as disciplinas que não deveriam constar nesse material.

A partir das discussões ocorridas no congresso, destacamos as seguintes resoluções aprovadas ou consensuadas: preferência pelo oralismo puro em detrimento do método de sinais na educação de surdos-mudos; ¹⁷ necessidade de os governantes de cada país se organizarem para oferecer educação a todos os surdos; uso do método intuitivo para aprendizagem da fala e da escrita; garantia de ensino das

¹⁷ Termo descrito nas Atas do Congresso de Milão disponibilizadas no acervo histórico do Ines (2011).

normas gramaticais para os surdos-mudos; acesso a livros pelos surdos; necessidade de os docentes se empenharem na publicação de livros na área da surdez; necessidade de proporcionar condições para que os surdos que abandonassem a escola não se esquecessem do que foi ensinado pelo método oral puro; utilização da linguagem oral entre ouvintes e surdos-mudos; faixa etária de oito a dez anos para ingresso na escola; turmas compostas de até dez alunos; organização de turmas para alunos que entrassem na escola por último e o ensino deveria ser ministrado por meio da fala, devendo os alunos mais adiantados, ou seja, os que aprenderam a se comunicar por meio da língua de sinais, serem separados dos alunos novatos, conforme descrito nas Atas do Congresso disponibilizadas pelo Ines (2011).

Podemos observar que o método oral foi enfatizado em todas as resoluções discriminadas no parágrafo anterior, na tentativa de suprimir a utilização e o ensino da língua de sinais até mesmo para aqueles que dela faziam uso, inclusive separando os alunos que se comunicavam em sinais dos surdos que estavam iniciando o processo de escolarização. Dentre as resoluções, destacamos a de nº I, que foi aprovada por maioria e com quatro votos contrários. Assim, conforme escrito nas Atas do Congresso e proposto como uma das resoluções do evento:

O Congresso: Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,
Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (INES, 2011, p. 4).

Essa resolução serviu de alicerce aos rumos dados pelo congresso com relação à alfabetização e à educação de surdos, estabelecendo, como escrito, a superioridade do método oral puro sobre a língua de sinais. Essa decisão, como aponta Encrevè (2008), teve consequências sobre os professores surdos, pois implicou a impossibilidade de exercerem a docência, tendo em vista que ensinavam a língua de sinais.

As defesas em torno do método oral puro pelos participantes do congresso estavam fundamentadas no fato de a maioria dos participantes acreditar que o método oral era ideal para a educação de surdos, pois proporcionaria o seu desenvolvimento para atuar na sociedade. Porém, foram ouvidas, durante o congresso, vozes dissonantes.

Conforme registrado nas atas da reunião que ocorreu no dia 7 de setembro de 1880, o reverendo Thomas Gallaudet, então reitor de uma igreja para surdos nos Estados Unidos da América e que havia utilizado a língua de sinais por cinquenta anos para ensinar surdos, a partir de sua experiência, manifestou-se argumentando que o uso dos sinais contribuía no desenvolvimento das ideias dos surdos, tirando-os da sua ignorância, porém seus argumentos não convenceram a maioria. Diferentes posicionamentos foram apresentados durante o congresso, mas prevaleceu, sempre aplaudida, a defesa do método oral na educação de surdos.

Agindo de modo diferente da defesa do reverendo Thomas Gallaudet, o presidente do Congresso, padre Giulio Tarra, na ocasião diretor do Instituto para Surdo e Mudo Carente em Milão e participante da Comissão de Organização do Congresso, no dia 8 de setembro de 1880, dia posterior à defesa do reverendo, defendeu o método oral e apontou prejuízos do ensino da língua de sinais para surdos. Destacou que o uso simultâneo da língua de sinais e da língua oral trazia consequências negativas, como prejuízo ao desenvolvimento das ideias, da leitura labial e da fala, atrapalhando a comunicação com pessoas ouvintes. Para defender sua concepção de linguagem fundamentada no método oral, o diretor citou uma passagem bíblica: “Devia-se escolher um dos métodos. Como a mãe verdadeira que, perante o Rei Salomão, preferiu preservar a vida de seu filho a reparti-lo, resolveu, ele, o presidente, optar completamente a favor da fala” (INES, 2011, p. 24).

Assim, compreendemos que Giulio Tarra usou a história bíblica como metáfora para se contrapor a posições que defendiam o sistema misto, que consistia no uso da fala e dos sinais ao mesmo tempo. Relatou que:

O Método Oral é possível, o Sistema Misto é impossível e ilógico. Para transformar um bebê surdo em um ser humano falante, dê a ele o que as nossas mães nos deram: a linguagem. O Sistema Misto é impossível, porque ao mover os dedos, as mãos, os braços, a cabeça e o corpo inteiro ao mesmo tempo que os lábios, o aluno se distrai. O método de sinais se opõe muito ao da fala (INES, 2011, p. 24).

Enfatizou, desse modo, que a fala, por meio da boca, se destacava entre todas as formas de expressão de ideias e seria um ato da divindade, desconsiderando que, mesmo ouvintes gesticulam quando falam e os gestos ajudam a completar os sentidos do que pretendem expressar. Ao fazer essa defesa, o presidente foi muito aplaudido pelos ouvintes. Destacou, como registrado na ata do dia 8 de setembro de 1880, que

a fala contribuía com o desenvolvimento do pensamento e que o uso simultâneo da fala e dos sinais gerava confusão de ideias, acrescentando que quem aprende, por meio da fala (método oral) jamais esqueceria o que foi ensinado, mesmo já tendo concluído os estudos. Além disso, a oralização permitiria a integração do surdo na sociedade e o desenvolvimento do conhecimento.

A despeito do posicionamento de Giulio Tarra, Edward Gallaudet, presidente do Instituto de Surdos-Mudos da cidade de Washington, EUA, defendeu o método combinado, afirmando “[...] que os sinais eram a linguagem natural dos surdos, como também a língua materna da humanidade [...]” (INES, 2011, p. 16). Observamos que, mesmo diante de tantas defesas do método oral, alguns participantes não se detinham em defender o uso dos sinais na comunicação dos surdos.

Alguns participantes apresentaram também suas experiências quanto ao método oral e ao método combinado. Susanna Hull, da Escola Particular de Milão, autora do texto *Minha experiência com diversos métodos educacionais para crianças surdas de nascença*, no segundo dia do congresso, apresentou, com base em sua experiência no ensino para surdos, como usou o método combinado e o método oral puro. O primeiro, em sua perspectiva, apresentava grandes falhas para o conhecimento dos surdos. Porém, ao iniciar o ensino do método oral, sentiu satisfação, pois esse método favorecia a socialização dos surdos e, por esse motivo, havia desistido de continuar sua defesa do método combinado. Hull destacou que:

[...] havia desistido dos sinais, pois eles prejudicavam a fala, desistiu do Sistema Combinado porque prejudicava tanto a voz quanto a língua, desistiu de símbolos vocais (Visible Speech), pois anulavam o processo da natureza, retardando o domínio da fala já existente (INES, 2011, p. 23).

Hull, em seu texto, apresentou sua experiência com diferentes métodos na educação de surdos e chegou à conclusão de que o oralismo era a melhor maneira de o surdo aprender e se desenvolver na sociedade. Assim, com fundamento em suas experiências, desistiu dos demais métodos que anteriormente usava na educação de surdos. A leitura do texto de Hull foi interrompida diversas vezes com fortes aplausos dos participantes, pois ele concluía que o oralismo era a melhor opção na condução do ensino de surdos.

As Atas do Congresso de Milão (INES,2011) apresentam fortes testemunhos na defesa do método oral puro, na tentativa de convencer sobre a superioridade do oralismo comparado com o método misto e a língua de sinais. As defesas, como visto, estavam fundadas em experiências com o método oral. Como registrado nas atas, havia vozes que se posicionaram a favor do uso da língua de sinais que, mesmo não saindo vencedoras, ajudaram a construir propostas futuras que contribuíram para a adoção da língua de sinais como primeira língua dos surdos em muitos países.

Durante o congresso, conforme escrito nas atas, os participantes visitaram duas escolas que tinham como proposta educacional o oralismo, o Instituto Real e a Escola para Carentes, localizadas em Milão, a fim de comprovar o desenvolvimento educacional por meio da fala dos “surdos-falantes”. Tendo em vista a cidade e o país escolhidos para realização do evento, podemos tecer a seguinte indagação: existia algum propósito no fato de a cidade de Milão sediar o congresso? Podemos inferir que seria pelo fato de essa província ser forte na adoção do método oral naquela época. Além disso, a maioria dos congressistas eram italianos e franceses, o que facilitou a participação.

Rocha (2009, p. 89) considera que o evento deu início “[...] a uma idade obscura na qual os surdos não poderiam utilizar a língua de sinais e seriam forçados à aquisição de linguagem oral”. No Brasil, o Ines adotou o método oralista deliberado pelo Congresso de Milão, abraçando “[...] acriticamente a deliberação milanesa, configurando-se, portanto, em um espaço onde se consolidou um trabalho de tradição oralista por mais de um século” (ROCHA, 2009, p.96).

Em outros países, de acordo Soares (1996), após a realização do congresso, segundo relatório do professor A. J. de Moura e Silva, o método oral puro foi difundido na Europa, com o intuito de proporcionar ao surdo a aquisição dos conhecimentos ensinados pela escola. Relata ainda que o ensino foi dividido em duas fases: o ensino da língua oral e o da língua escrita. O aprendizado desta última viria posteriormente ao aprendizado da primeira.

Soares (1996) relata que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, dentre outras instituições da Europa, adotou o método oral puro, acreditando que, por esse meio, o

surdo conseguiria aprender de forma significativa na escola. A autora cita também o relatório de Menezes Vieira, professor do Instituto de Surdo-Mudo (ISM), que usou outros argumentos para defender esse método no Brasil. Nesse sentido, Menezes Vieira não considerava importante aprender a língua escrita, alegando que o surdo não usaria esse conhecimento nas relações sociais durante a comunicação. Após o Congresso de Milão, passou a defender fielmente o oralismo no Instituto brasileiro, contrário ao uso de sinais.

Soares (1996) destaca que a discussão em torno do método oral puro não permitiu o desenvolvimento de projetos educacionais de surdos no Brasil e que o documento do Congresso de Milão não esclareceu objetivamente com relação ao ensino dos surdos. Nesse sentido, defende o oralismo como o método mais eficiente, porque permitiria que o surdo se desenvolvesse de forma mais efetiva no aprendizado, que deveria conter mais orientações quanto às formas de ensinar. A autora ressalta que também não ficou compreensível, nas propostas do Congresso de Milão, como seria efetivado um ensino igualitário para surdos e ouvintes por meio da língua majoritária.

A proposta de expor pela fala e, posteriormente pela escrita, os objetos e os fatos que acontecem diante dos olhos dos alunos não indica que haja similaridade com as propostas de ensino destinadas aos normais. Essa recomendação metodológica parece estar destinada apenas ao ensino da linguagem oral ou ao ensino da palavra articulada (SOARES, 1996, p. 81).

Na compreensão de Soares (1996), as propostas do congresso não dialogavam com o ensino proposto para pessoas ouvintes, mas não expôs com clareza como seria um ensino igualitário na língua majoritária. Relata que as propostas apresentadas se assemelham ao ensino da linguagem oral¹⁸ ou da palavra articulada. A palavra articulada surgiu como proposta de disciplina intitulada Linguagem Articulada, pós-Congresso de Milão, tanto no Brasil quanto em vários países. Pesquisa realizada por Witchs (2014) destaca que: “O foco dessa disciplina era ensinar surdos a compreenderem o português falado e a reproduzirem a língua, seja oralmente ou por escrito” (WITCHS, 2014, p. 52). Essa disciplina foi propagada na educação de surdos tanto no Brasil quanto mundialmente, conforme relatado pelo autor a partir de estudos do *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos*.

¹⁸ Segundo Rocha (2009, p. 19): “Desenvolvimento da linguagem oral pelos surdos. Há várias denominações presentes nas fontes documentais como: palavra articulada, oralização, fala, linguagem articulada, entre outras”.

Segundo Rocha (2009), o compêndio apresenta discussão diferente e interessante quanto à questão linguística, enfatizando a linguagem oral e escrita da língua majoritária, bem como da língua de sinais. Esse material, publicado pós-Congresso de Milão, em sua terceira edição no ano de 1881, consistia em um documento elaborado por Vallade Gabel, professor do Instituto de Surdos da França.

Segundo descrito no próprio compêndio organizado pela Série Histórica do Ines, no ano de 2012, sua terceira edição foi utilizada no instituto a pedido do diretor Tobias Leite, consistindo em duas partes: teórica com perguntas e respostas; e prática com atividades relacionadas com a educação de surdos. Na parte inicial, o diretor da época justificou que a utilização desse material foi devido à não existência de livros em português para que fossem usados no ensino com os surdos-mudos da época. Porém, conforme destacado por Rocha (2009), o método ideal para a educação de surdos ainda era motivo de grandes discussões.

Rocha (2009) destaca que o debate em torno da oralização e da língua de sinais prejudicou o entendimento sobre o ensino da linguagem escrita para surdos. A autora descreve alguns desses debates, como o ocorrido entre Tobias Leite,¹⁹ diretor do instituto, no período de 1868 a 1896, e o professor Menezes Vieira.²⁰ Relata que, em 1883, pós-Congresso de Milão, ocorreu, no Brasil, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro com deliberações sobre a educação de surdos no país. Os pareceres desse congresso foram feitos por Menezes Vieira e Tobias Leite. Contudo, ambos os textos produzidos eram contraditórios. Menezes defendeu a oralização, educação profissional e a importância de seguir as orientações do Congresso de Milão, sendo contrário ao ensino da escrita. Tobias Leite, por outro lado, argumentou que, além da educação profissional, a linguagem escrita também era importante. Somente estavam, segundo Rocha (2008), de acordo com relação a educação do surdo ocorrer até o ensino primário.

¹⁹ Para Rocha (2009): Tobias Rabello Leite atuava como médico sanitaria e esteve como diretor do Ines durante o período de 1868 a 1896.

²⁰ Menezes Vieira, de acordo com Rocha (2009, p. 44): [...] exerceu a medicina por pouco tempo. Sua grande disposição era para o magistério. Em 1871, ainda estudante de medicina, assumiu a cadeira de Linguagem Escrita do então Instituto de Surdos-Mudos [...].

O relatório, segundo Rocha (2009), apresenta algumas diferenças acerca da discussão linguística ocorrida em Milão. Dentre os assuntos tratados no relatório, conforme a autora, é abordada a função da escrita no processo de escolarização do surdo, bem como na sua socialização. É destacada também a urgência da aprendizagem da escrita pelo surdo, tornando-o independente nas atividades escolares, além de permitir a compreensão do pensamento por meio da escrita. Rocha (2009) destaca que a linguagem escrita assume centralidade nesse relatório. A língua de sinais e a língua oral são permeadas pela aquisição da linguagem escrita, avaliando se estão em contradição ou formam parceria com a escrita.

Menezes Vieira, por sua vez, como assinala Rocha (2009), acreditava ser desnecessário investir no processo de ensino da linguagem escrita pelo surdo, tendo em vista que, na época, o número de pessoas analfabetas era grande no Brasil. O professor pensava que o surdo não teria condições de dar prosseguimento ao conhecimento da linguagem escrita na sociedade e de nada valer esse aprendizado. Acreditava que o surdo oralizado teria mais condições de ser socializado, tendo em vista que os ouvintes iriam compreendê-lo melhor.

A concepção de linguagem assumida pelo professor Menezes Vieira, segundo Rocha (2009), deve-se à visita, após as deliberações do Congresso de Milão, a algumas instituições que praticavam o oralismo na Europa. O Ines foi fortemente marcado por essa concepção, tendo o professor Menezes como o responsável por sua adesão até 1889. Nessa época, Tobias Leite enviou um documento ao governo, informando que os surdos que faziam uso da língua oral não tinham um bom desenvolvimento educativo comparado com os que eram ensinados pela linguagem escrita. Nesse sentido,

[...] o governo, através do aviso de 26 de dezembro de 1889, ordenou que só fossem matriculados na aula de linguagem articulada os alunos que, na compreensão do diretor e do professor, tivessem condições de receber com proveito o ensino pelo método oral, sem prejuízo do ensino pela linguagem escrita. Discordando dessa deliberação, Menezes Vieira decide sair da instituição (ROCHA, 2009, p. 108).

A saída de Menezes Vieira do instituto demonstra sua discordância com o método adotado por Tobias Leite para a educação de surdos. Enquanto o primeiro defendia fielmente a oralização e pregava que a disciplina Linguagem Articulada deveria ser

ensinada tanto às pessoas que nasceram surdas quanto às que adquiriram a surdez, Tobias Leite reforçava a ideia de que somente surdos com condições de receber esse ensino, ou seja, os mais aptos, deveriam ter esse ensinamento. Podemos observar que o acesso à linguagem, segundo o pensamento de Menezes Vieira, deveria ocorrer de forma metódica e imposta. Independentemente das condições educacionais e sociais do sujeito surdo, todos deveriam ter aptidão a esse conhecimento.

Vygotsky (2019), em seu livro *Fundamentos de Defectologia*, defendeu a linguagem, como processo vinculado à vida social. Dessa forma, opõe-se a qualquer método mecânico, morto e artificial que, pós-Milão, era propagado por um conjunto de pessoas para o ensino dos surdos por intermédio do método oral puro. Sua defesa girava em torno do ensino da linguagem viva e da palavra inteira para esses sujeitos. Esse autor cita dois métodos aplicados na educação de surdos, do qual destacamos o método de Golosov, considerando, segundo Vigotski (2019), o que trouxe bons resultados. Esse método consiste em ensinar a linguagem oral para o surdo utilizando palavras inteiras e frases.

Vygotsky destacou que a leitura labiofacial, por meio da escrita e da leitura, apresentava resultados satisfatórios às crianças, enfatizando que o método oral puro, embasado no ensino tradicional, atrofiava a linguagem natural do surdo. Nesse sentido, salientou que a mímica e os gestos já estavam tão enraizados que a oralização estava perdendo suas forças no ensino para os surdos.

De acordo com Vygotsky (2019, p. 173), nenhum método pode ser considerado como o salvador e único para o ensino dos surdos, ou seja, “[...] nenhum método, por si só, por mais que responda às particularidades psicofisiológicas da criança, pode solucionar os problemas do desenvolvimento da linguagem oral do surdo”.

Ainda conforme o autor, o ensino da linguagem está vinculado à solução de outros problemas da educação e o método alemão, defendido em Milão, estava para ser sucumbido, não “[...] porque seja ruim por si mesmo. Ao contrário, é muito engenhoso; porém, requer, para sua realização, uma severidade excepcional” (VIGOTSKI, 2019, p. 173). O método alemão, segundo Vygotsky (2019), apoia-se em concepções mecânicas na tentativa de proibir o uso dos sinais, podendo ser adequado talvez para o aprendizado da pronúncia e sua articulação, mas não para o ensino da fala.

A educação laboral, na opinião de Vygotsky (2019, p. 176), seria uma boa opção para a educação do surdo, pois está vinculada à vida social, à participação ativa na sociedade e garante “[...] ao surdo tudo o que a ela está relacionado: a comunicação, a linguagem e a consciência”. Em sua perspectiva, a tentativa de introduzir o surdo na linguagem, por meio de uma proposta educacional defendida na época, significaria pensar de forma inadvertida as necessidades do surdo, com o uso de metodologias tradicionais que vigoravam no método oral puro.

Na concepção de vigotskiana, conforme interpretação de Gesueli (1998), a criança surda vive em situação desfavorável devido às poucas oportunidades que lhes são oferecidas no espaço escolar e pelo fato de, na sala de aula, o professor não partilhar da mesma linguagem do surdo. Assim, o ensino da mímica e da linguagem escrita para o surdo seria um aliado no processo de aquisição da linguagem falada, bem como para aprendizagem dos demais conhecimentos. Dessa forma, Vigotski (apud GESUELI, 1998, p. 11) propõe “[...] a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. A mudança de análise consiste no fato de que a oralização parece não mais prevalecer como objetivo central”.

Gesueli (1998) defende que o processo educativo do sujeito surdo precisa ser visto entrelaçado na sociedade, como uma questão social, tendo em vista o meio em que está inserido. A maioria dos surdos, em sua visão, são oriundos de famílias ouvintes e, conseqüentemente, ocorrem dificuldades na comunicação, por isso considera a importância do aprendizado da língua de sinais por meio do contato com sujeitos falantes dessa língua.

A autora destaca, ainda, que Bakhtin (1929, 1995) considera, no processo de aquisição da linguagem, aspectos sociais, históricos e culturais do meio em que o indivíduo está inserido, não podendo separar a linguagem desses fatores. Gesueli (1998, p. 17) salienta que, para Bakhtin e Vigotski, o meio social é extremamente importante nesse processo, pois:

[...] ao nascer, o indivíduo é inserido no fluxo sociocultural já existente e que se prolonga ao longo de sua história. Assim, no que se refere à criança, devemos assumir que seu desenvolvimento se dá na troca com interlocutores, uma vez que sua experiência verbal evolui em íntima relação com os enunciados do outro.

Conforme Gesueli (1998), no método oralista, não há preocupação com esses aspectos referentes à linguagem. Nesse sentido, a concepção de linguagem que rege as defesas desse método está fundamentada no estruturalismo, não havendo preocupação com o “[...] seu papel na estruturação do pensamento enquanto ação sobre o mundo e seu aspecto dialógico enquanto ação sobre o outro (GESUELI, 1998, p. 22). Sendo assim, segundo a autora, a linguagem, no método oralista, “[...] é concebida como um código de regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante” (GESUELI, 1998, p. 22) e, desse modo, os sinais são dependentes ou inferiores à fala.

Skliar (2005), pesquisador na área da surdez, ao mencionar o poder que o oralismo tinha nas falas de seus defensores, destaca que o tratamento clínico e terapêutico realizado no processo de oralização pode ser visto como uma ideologia dominante da época. Porém esse método, segundo o autor, não teve sua origem exclusivamente no Congresso de Milão. Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 2005, p. 16).

Skliar (2005) destaca que, apesar de oficializado no Congresso de Milão, o império da concepção do método oral não se deu exclusivamente em Milão, mas ao longo dos anos, por meio de práticas ouvintistas. Rocha (2009) também destaca que as orientações advindas do Congresso de Milão parecem ter sido diluídas no curso da História. Dessa maneira, aponta que, ao longo de um processo histórico, marcado por diferentes figurações sociais, as recomendações de Milão foram ora se adaptando, ora se excluindo, de acordo com o ideário dos sujeitos de cada época.

Sendo assim, ficou difícil, segundo a autora, sustentar a ideia de que o método oral teve um imperialismo absoluto e constante no Ines, por exemplo. Embora as orientações advindas de Milão tenham sido retomadas na década de 1950, no Ines, o momento vivenciado era outro e estava sustentado por concepções do processo histórico da época.

Nesse sentido, observamos que as deliberações do Congresso de Milão tiveram forte influência nos projetos educacionais mundiais e no Brasil. Contudo, a partir das reflexões de Rocha (2009), questionamos se a mobilização em torno da defesa da língua de sinais foi paralisada. O discurso produzido pelos defensores do método oral puro se tornou predominante a ponto de não mais poder interrogá-los? Acreditamos que não. Observamos um movimento de idas e vindas quanto ao ideário milanês na educação de surdos no Brasil, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da língua escrita.

Em alguns países da América Latina, por exemplo, observamos que a língua de sinais passou a fazer parte da educação de surdos há pouco tempo. Porém, podemos dizer que esses países, em algum momento, se mobilizaram e que o discurso oralista passou a não ter tanta força nos projetos educacionais. Por isso mesmo, no próximo tópico, considerando o objetivo desta pesquisa, procuraremos também conhecer como países da América Latina iniciaram o ensino da língua de sinais e da língua escrita na educação de surdos, na tentativa de identificar e compreender o percurso dessas nações na educação de surdos a partir de diferentes realidades históricas e sociais. Além disso, por meio da análise, é possível assinalar que vozes que se posicionaram a favor do uso da língua de sinais no Congresso de Milão ecoam na atualidade.

4.2 ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE²¹

Nesta parte, discutimos as políticas de educação bilíngue e alfabetização de surdos em países da América Latina, levando em conta que a Unesco manteve, desde 1950, políticas específicas para essa região. É importante salientar que a América Latina, conforme a Figura 3, é composta por 20 países. Nos documentos encontrados, identificamos a existência de políticas que tratam da alfabetização de surdos em 15²² países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela. Nos demais,

²¹ Na maioria dos documentos/textos analisados, colocamos a capa. Em alguns documentos, reportagens ou informes do *site* do governo, bem como de associações e federações de surdos, não foi possível por não conter capa, devido ao estilo da informação apresentada.

²² Trataremos dos documentos relacionados com a política de alfabetização de surdos do Brasil no capítulo final da tese.

percebemos que os textos encontrados enfatizam a difusão da língua de sinais, cultura surda, implante coclear, dentre outros. Os documentos relativos ao Brasil serão tratados no último capítulo desta tese. Na sequência, apresentamos o mapa da região, conforme disponibilizado pela Biblioteca Virtual da ONU:

Figura 3 — Mapa da América Latina



Fonte: Biblioteca da ONU. Disponível em: <https://research.un.org/es/grulac>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Conforme *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção*, sob a direção de Manos Antoninis e seus organizadores, tendo parceria com o Laboratório de Pesquisa e Inovação em Educação para a América Latina e o Caribe e o Escritório Regional para a Educação

na América Latina e o Caribe, antes mesmo do início da pandemia da Covid-19, a América Latina era considerada uma região de extrema desigualdade social e econômica.

Possíveis avanços que ocorreram nessa região podem ter sido comprometidos pela pandemia mundial. O colapso na saúde no mundo mostrou, conforme a Unesco (2020), que os sistemas de educação da América Latina precisam buscar desenvolver propostas inclusivas na tentativa de enfrentar possíveis impactos educacionais no futuro.

Segundo o documento da Unesco (2020), muitas famílias, por falta de dispositivos, como a internet, não tiveram acesso às atividades educacionais pelas plataformas online e isso contribuiu com o desengajamento dos estudantes, principalmente das pessoas com deficiência, por não terem suporte adequado às suas demandas de aprendizagem. Além disso, muitas plataformas digitais de aprendizagem não eram acessíveis para estudantes surdos e cegos. Por exemplo, no Haiti e no Peru, menos de 10% das pessoas com deficiência auditiva têm acesso à tecnologia. Esse texto/documento da Unesco (2020) mostra também que o acesso ao currículo na língua materna ainda não é contemplado de forma eficaz, o que nos faz refletir que o acesso do sujeito surdo ao currículo em língua de sinais, bem como a acessibilidade, em sua língua, às plataformas digitais especialmente durante a pandemia, mas não somente, foram um problema não solucionado.

O relatório destaca também que pesquisas domiciliares, na tentativa de obter dados da educação nos grupos mais desfavorecidos, ainda são falhas, o que dificulta a efetivação das políticas públicas que contemplem essas pessoas. Diante da dificuldade na obtenção de dados referentes às pessoas com deficiência, segundo a Unesco (2020), foi criado, em 2001, pela ONU, o Grupo Washington de Estatísticas sobre Deficiência. Esse grupo elaborou, em 2006, um questionário com seis perguntas voltadas para o domínio funcional da audição, mobilidade, visão, autocuidado, cognição e comunicação, com a finalidade de obter informações referentes a esses grupos de pessoas e, assim, contribuir com a elaboração de políticas educacionais inclusivas em todos os países da América Latina.

Com relação ao atendimento às pessoas com deficiência, o relatório disponibilizado pela Unesco (2020) destaca a necessidade de mais investimento na formação de professores na área da inclusão e em condições adequadas de trabalho. Além disso, informa que o quantitativo de profissionais não é suficiente para o atendimento. O processo migratório e o enfrentamento das desigualdades entre os estudantes são considerados grandes desafios para os professores, diante da variedade de línguas e necessidades dos estudantes.

Em países, como o Brasil, o México e a Colômbia, 50% dos professores pesquisados apontaram a necessidade de mais investimento na formação direcionada a atender estudantes com deficiência. Por isso, mesmo que os governos na região tenham investido mais do que os demais países do mundo, o relatório aponta a necessidade de mais investimento na educação na tentativa de enfrentamento às desigualdades e exclusão. O documento enfatiza que:

Pacotes de recuperação sem educação não se sustentam. Não podemos procrastinar. Temos que salvar nosso futuro. Nas palavras de nosso objetivo de educação global, o ODS 4, devemos garantir urgentemente uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2020, p. 5).

O relatório considera que o cumprimento de uma educação como direito de todos é um desafio na América Latina. Mesmo que os dados apontem que, nos últimos vinte anos, a frequência e conclusão escolar tenham aumentado na região, alguns grupos ainda continuam excluídos desse processo, principalmente as pessoas com deficiência, refugiados, povos indígenas, migrantes e afrodescendentes que enfrentam diferentes obstáculos no acesso a uma educação de qualidade.

O aumento de mais anos de estudos para a geração futura, segundo o relatório, não significa que resolverá todos as situações-problema da educação. Por isso é necessário estar atento às demandas de aprendizagem dos estudantes, às desigualdades existentes, à formação de professores, à falta de recursos físicos e de materiais dos sistemas educativos da América Latina que também comprometem o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Conforme dados do relatório:

Um em cada dois alunos de 15 anos na América Latina não alcançou proficiência mínima em leitura. Na 3ª série, os alunos que falavam a língua

majoritária de seu país em casa tinham 3 vezes mais probabilidade de compreender o que liam do que seus colegas que não falavam a língua majoritária (UNESCO, 2020, p. 9).

Esses dados mostram a disparidade existente entre os estudantes. O acesso a recursos que contribuem com o aprendizado e a diferença linguística ainda são fatores comprometedores, pois o investimento em políticas públicas em torno da situação linguística é escasso. O texto do relatório aponta a necessidade de um olhar diferenciado para essa situação, tendo em vista as diferentes línguas existentes e diante também dos dados apresentados no relatório.

Outro fator importante apontado no relatório está relacionado com a segregação, pois afeta o processo de inclusão. Cerca de 42% dos países dispõem de leis que apoiam a educação em outros espaços separados da escola comum e apenas 16% defendem a inclusão nas escolas de educação básica. Os demais fazem a opção por segregação e integração. Outro dado importante é que 10 em cada 19 países do mundo que defendem, em suas políticas educacionais, a importância da inclusão, estão localizados na América Latina e no Caribe.

A frequência escolar de jovens com deficiência é baixa, especialmente no México, Equador e em alguns lugares no Caribe, conforme apresentado no relatório por meio do Modelo de Inquérito sobre Deficiência que utiliza o mesmo questionário do Grupo Washington de Estatísticas sobre Deficiência. Na Costa Rica, a taxa é de 55% de estudantes com deficiência que concluíram pelo menos os anos iniciais do ensino fundamental. A falta de acessibilidade, como alertas visuais e sonoros e construção de rampas, é um elemento dificultador nos centros educacionais de atendimento às pessoas com deficiência.

Cerca de 5% dos estudantes entrevistados relataram que não têm apoio educacional que contribua com seu desenvolvimento escolar. Além disso, 15% das pessoas com deficiência estavam fora da escola. Assim, os dados referentes à falta de acessibilidade são preocupantes e, ainda, há dificultadores da permanência desses sujeitos nos espaços escolares.

Os governos de alguns países se confundem com relação à obrigatoriedade proposta nas leis de inclusão e, portanto, no que se refere à matrícula das pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum. Apenas 31% dos países da América Latina dispõem de políticas voltadas para a inclusão. Esse dado, no entanto, pode ser questionado, tendo em vista a concepção de inclusão de alguns países. Por exemplo, no ano de 2018, o Chile, mesmo dispondo de políticas de inclusão, contava com mais de duas mil pessoas com deficiência matriculadas em escolas especiais. Apesar de a Nicarágua apresentar propostas estratégicas no período de 2017-2021, muitos estudantes ainda estavam matriculados em escolas especiais no ano de 2019, representando um terço do total de dez mil estudantes com deficiência nessa situação.

A equipe organizadora do relatório, a partir dos dados apontados, concluiu que as políticas educacionais na América Latina demonstram forte comprometimento com a inclusão, porém, tendo em vista a realidade vivenciada pelas instituições e pelos estudantes, destaca que é preciso urgência e agilidade em sua implementação. Assim, mesmo que vários países tenham se mobilizado, construindo políticas direcionadas ao atendimento às pessoas com deficiência nos sistemas educativos, a Agenda 2030 apresenta a proposta de incluir todos os estudantes nos espaços escolares.

4.2.1 Política de educação bilíngue em países da América Latina

Para fundamentar nossas análises quanto à política de alfabetização de surdos em países da América Latina, apoiamo-nos, dentre outros, na coletânea de textos organizada por Zambrano e Pedrosa (2019), publicada no formato de livro, intitulada *Comunidades Sordas en America Latina: lengua – cultura – educación – identidad*. Esse estudo foi organizado por um grupo de pesquisadores brasileiros e estrangeiros com o intuito de apresentar questões relacionadas com o sujeito surdo em países latinos.

Para uma melhor compreensão das políticas identificadas em cada país, organizamos os dados em duas categorias: política de educação bilíngue e metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita. Observamos que a temática política de educação de bilíngue é mencionada nos quinze países pesquisados e métodos de

ensino para o ensino da língua de sinais e língua escrita em nove países de forma mais específica.

Para busca dos documentos, utilizamos os seguintes descritores traduzidos para o espanhol: *alfabetização de surdos e língua de sinais*. A pesquisa foi feita no Google, *sites* dos governos dos países, Unesdoc, Ministério da Educação, associações e federações de surdos, escolas de surdos e redes sociais disponibilizadas pelo governo da região. Com a busca, identificamos artigos, reportagens, relatórios, entrevistas, guia prático, pesquisas realizadas que envolvam a temática política de alfabetização de surdos e publicações oficiais do *site* do governo do país. Para a construção desta parte, utilizamos documentos referentes aos países da América Latina elencados nos quadros discriminados no APÊNDICE A. Os países pesquisados partem da mesma concepção de educação bilíngue, porém com diferentes tipos e formas de organização.

Antes de trazermos as propostas de educação bilíngue, é necessário expor sobre os conceitos. Quadros (1997) descreve a educação de surdos no Brasil a partir de três fases: o método oral, o bimodalismo e o bilinguismo. O primeiro, conforme mencionado neste texto, constitui-se como um método que prioriza o aprendizado da linguagem oral pelos surdos. A autora questiona se realmente é possível o surdo aprender naturalmente a língua majoritária da sociedade da mesma forma que os ouvintes aprendem. Destaca que estudos de vários pesquisadores, bem como o trabalho dos professores que atuam com surdos, relatam a impossibilidade desse processo.

O bimodalismo, segundo a autora, muitas vezes, é confundido com a comunicação total, que parte de uma filosofia de respeito às diferenças linguísticas do surdo, enquanto o bimodalismo se utiliza do português sinalizado como forma de comunicação. Quadros (1997) cita o estudo de Ferreira Brito (1993) que critica essa modalidade e destaca que é impossível manter o sistema estrutural de duas línguas ao mesmo tempo. De acordo com a autora, esse modelo pode ser visto como um sistema artificial e impróprio para a educação de surdos, pois descaracteriza as duas línguas. Como exemplo, cita o ensino de um dos sinais da palavra “ladrão”, que é feito com a boca fechada. Nesse sentido, reflete como seria ensinado esse sinal por meio

da leitura labial e de sinal ao mesmo tempo. Impossível, em nossa concepção, de ser ensinado.

Quadros (1997) acredita que o bimodalismo não é eficiente para o ensino da língua portuguesa, tendo em vista que crianças surdas ainda continuam em defasagem na leitura e na escrita ao utilizar esse modelo educacional. Assim, as escolas especiais que utilizam esse modelo geralmente mantêm as crianças na mesma turma por dois anos seguidos, acreditando que conseguirão se desenvolver nos estudos. A autora esclarece que existem alguns parâmetros semelhantes nas duas línguas, porém na maioria são diferentes, não sendo possível, por exemplo, as duas línguas serem acionadas ao mesmo tempo. Muitos profissionais acreditam que essa modalidade ensina de forma correta a língua de sinais, o que, na visão da autora, não é possível.

Mesmo diante da defesa do oralismo ou do bimodalismo, a comunidade surda, segundo a autora, tem lutado, ao longo dos anos, reafirmando sua identidade linguística em torno da língua de sinais, defendendo um modelo educacional que tenha a língua de sinais como primeira língua. Por meio do despertar da comunidade surda, os profissionais da área da surdez têm desenvolvido estudos e chegado à conclusão de que o bilinguismo se constitui como o modelo educacional mais adequado para os surdos. Segundo Quadros (1997, p. 27):

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

Acreditamos que o acesso inicial à língua de sinais, seguido do ensino da língua escrita, conforme apresentado por Quadros (1997), por meio do bilinguismo, se constitui como um modelo eficaz de aprendizado para o sujeito surdo nas instituições de ensino. O aprendizado inicial da língua de sinais possibilita o desenvolvimento de todos os demais conteúdos escolares. Além disso, o acesso do sujeito à sua primeira língua se constitui como um direito linguístico, conforme mencionado no estudo de Quadros (1997). Essa autora lembra que a Declaração dos Direitos Linguísticos

garante esse conhecimento, por meio do aprendizado inicial da língua materna por parte do sujeito, mesmo não sendo a língua oficial do país em que ele está inserido.

Quadros (1997) afirma que as instituições de ensino, ao adotarem a proposta bilíngue, precisam ser coerentes com as ações. As famílias e funcionários da escola precisam conhecer a proposta e se adequar às suas diretrizes, desenvolvendo um trabalho em consonância com as ações de um modelo bilíngue, por exemplo, conhecer a comunidade surda e a língua de sinais.

Quadros (1997) relata que o professor de uma escola bilíngue deve saber as duas línguas a serem ensinadas, a língua de sinais e a linguagem escrita, e também a estrutura dessas diferentes línguas. Além disso, considera importante, em uma proposta bilíngue, que o sujeito surdo seja reconhecido como integrante de uma comunidade surda que dispõe da língua de sinais como primeira língua de comunicação. A autora apresenta algumas sugestões: que profissionais surdos façam parte do processo educativo do sujeito surdo; a escola disponha de ações para o ensino da língua de sinais para os estudantes, profissionais e famílias; o sujeito surdo participe de todas as discussões referentes ao seu processo educativo; haja formação de professores etc.

O estudo de Sanchez (1990) destaca que a proposta bilíngue é passível de erros e acertos, mas, aos poucos, serão vistos os avanços e as limitações, assim como novas formas de se pensar esse modelo educacional poderão surgir, podendo a proposta atual ser aperfeiçoada. O autor considera a importância de pessoas surdas serem protagonistas dessa história, montando as peças de uma proposta que tem a língua de sinais como primeira língua e traçando ações que possam contribuir com o desenvolvimento da educação bilíngue.

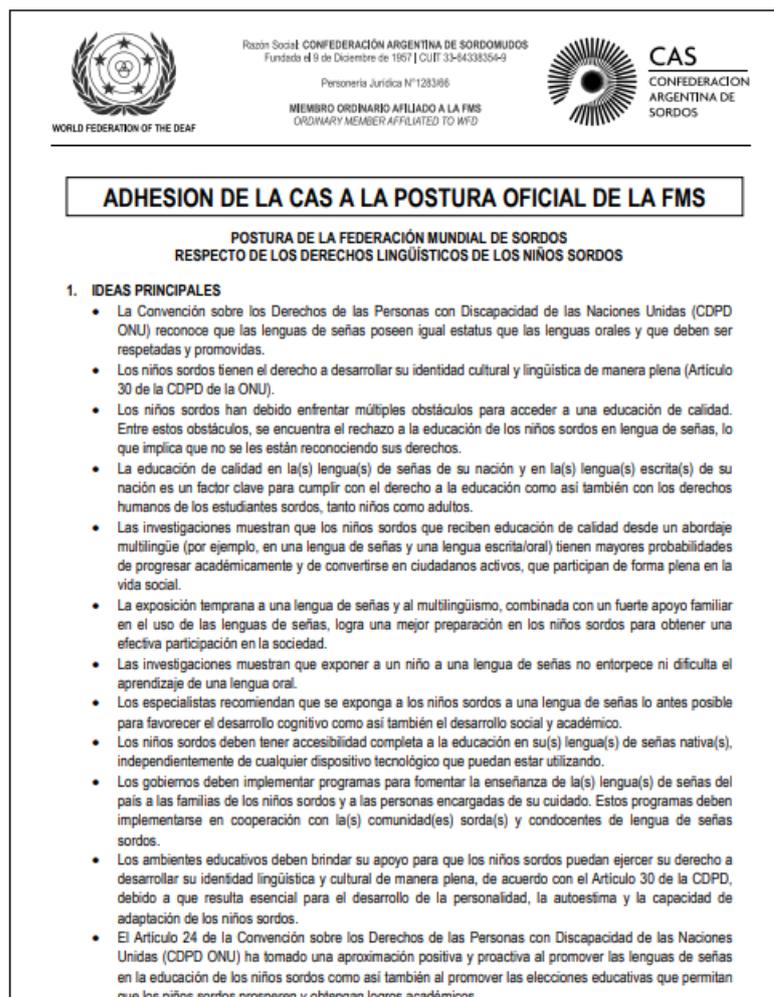
Quadros (1997) salienta que existem variações nas formas de conceber a educação bilíngue. Essas diferenças foram observadas especialmente nas propostas adotadas nos países da América Latina. Alguns desses países citam a educação bilíngue como proposta atual.

A partir da análise dos documentos, observamos que alguns dos países pesquisados tratam do ensino da língua de sinais como primeira língua e o idioma oficial do país na modalidade escrita como segunda língua. Outros países, como a Argentina, apesar de ter esse foco na educação de surdos, na prática, ainda enfrentam desafios, pois o ensino não é mediado pela língua de sinais conforme descrito no documento pesquisado.

Nos últimos vinte anos, têm sido implementadas políticas linguísticas relacionadas com a Língua de Sinais Argentina (LSA). Porém, a LSA ainda não foi reconhecida em nível nacional, mesmo havendo diferentes projetos de lei em torno dessa temática. O reconhecimento, conforme Martínez, Druetta e Lemmo (2019), atualmente, ocorre por meio de algumas leis provinciais. Observamos que, mesmo não tendo sido oficializada em âmbito nacional, segundo os autores, o país dispõe de alguns documentos que enfatizam a língua de sinais na educação de surdos.

No *site* da *Federación Mundial de Sordos da Argentina*, encontramos o documento nº 1: *Direito Linguístico*, do ano de 2016, intitulado *Postura de la Federación Mundial de Sordos: respecto de los derechos lingüísticos de los niños sordos (Figura 4)*. Nesse documento, é destacada uma educação de qualidade por meio da língua de sinais e da língua escrita como fator importante no processo de cumprimento do direito à educação e a direitos humanos do estudante surdo. A Figura 4 apresenta a capa desse documento encontrado no *site* da Federação.

Figura 4 — Captura de tela da capa do documento *Postura de la Federacion Mundial de Sordos: respecto de los derechos lingüísticos de los niños sordos*



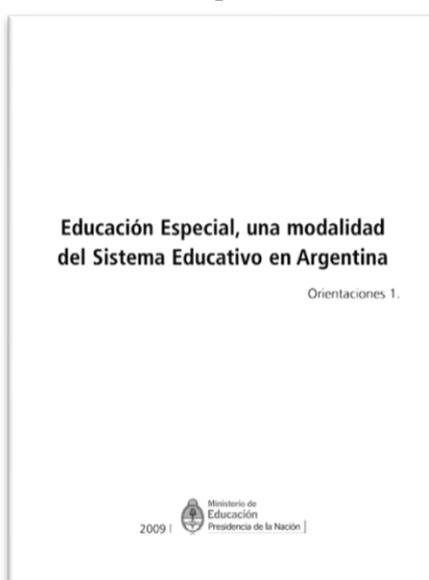
Fonte: <https://cas.org.ar/wp-content/uploads/2021/04/POSTURA-CAS-No01-V01-DERECHO-LINGU%CC%81%CC%81STICO-WFD-POSITION-PAPER-Traduccio%CC%81n.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

O documento descreve que o surdo que recebe uma educação de qualidade em língua de sinais e em língua escrita tem mais probabilidade de prosseguir os estudos e participar ativamente na sociedade. Porém, destaca que, na Argentina, o sujeito surdo enfrenta muitos desafios no processo educativo. Dentre eles, o fato de o ensino não ser mediado pela língua de sinais, o que implica falhas no desenvolvimento escolar, tornando o analfabetismo comum. Enfatiza a necessidade de as políticas públicas serem organizadas para que as famílias também aprendam a língua de sinais, para que possam contribuir com o desenvolvimento do surdo em sua língua natural e no acesso igualitário à sociedade.

O documento também enfatiza que a língua de sinais favorece o desenvolvimento linguístico e a consciência fonológica, facilitando, assim, a alfabetização. Por

enfrentarem espaços não acessíveis, esse desenvolvimento torna-se comprometido. O texto destaca a educação bilíngue como uma melhor proposta para os sujeitos surdos. No documento *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina – Orientaciones 1* (Figura 5), publicado no ano de 2009, do Ministério da Educação da Argentina, identificamos o apontamento sobre a necessidade de o currículo ser acessível em língua de sinais e a importância do ensino de códigos de comunicação relacionados com o espanhol.

Figura 5 — Captura de tela da capa do documento *Educación Especial, una Modalidade del Sistema Educativo en Argentina — Orientaciones 1*



Fonte: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006524.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

O texto destaca o trabalho de reabilitação do estudante surdo quando necessário e sublinha que, desde a implementação do modelo bilíngue, foi observado que os estudantes surdos tiveram um melhor desempenho no aprendizado. As formas de reabilitação e o período em que é realizado esse atendimento não foram detalhadas no documento. Entendemos a importância do desenvolvimento de políticas que foquem o aprendizado da língua de sinais como primeira língua da pessoa surda, da língua majoritária na modalidade escrita do país como segunda língua e que a efetivação dessas políticas seja feita em parceria com os profissionais, estudantes e familiares. No entanto, sabemos que muitas famílias fazem a opção pelo atendimento clínico terapêutico pela via do método oral e respeitamos essa decisão.

Na Bolívia, diferentemente da Argentina, de acordo com Segales (2019), além de o ensino ser mediado em língua de sinais, existe o dicionário bilíngue da Língua de Sinais Boliviana (LSB) e do castelhano que contribui no processo de aquisição da língua escrita do país como segunda língua. Esse dicionário objetiva contribuir para que o surdo conheça a gramática castellana, consiga ter um bom desenvolvimento na leitura e escrita e, assim, possa interagir na sociedade com os ouvintes. Segales (2019) considera, no entanto, a importância das devidas adaptações curriculares para que o surdo possa ter a habilidade de leitura e escrita desenvolvida e defende a necessidade de apoio por parte dos professores no ensino comum aos estudantes surdos.

Identificamos, no *site* do Ministério da Educação da Bolívia, o documento *Discapacidad Auditiva: investigacion educativa de 2013* (Figura 6), que descreve o início do processo educativo de estudantes surdos, em 1946, com a criação do Instituto de Cegos e Surdos-Mudos. Em seguida, cita a criação de outros centros educativos de atendimento a esses estudantes. Na Figura 6, apresentamos a capa do referido documento.

Figura 6 — Captura de tela da capa do documento *Discapacidad Auditiva — investigacion educativa*



Fonte: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/jica11_DISCAPACIDAD_AUDITIVA.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

Percebemos que o documento tem como proposta, conforme apresentação inicial feita pelo ministro da Educação, em 2013, Roberto Aguilar Gómez, valorizar os centros de educação especial da Bolívia e a realização de formação para os profissionais da educação. A formação é organizada pelo Centro de Formación Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM).

O documento apresenta as diferentes tendências metodológicas já utilizadas com esses sujeitos ao longo dos anos e encerra essa parte citando a educação bilíngue-bicultural como a atual, bilinguismo sucessivo, em que primeiro se aprende a língua de sinais e, em seguida, a língua oral na modalidade escrita. Destaca que a educação de surdos está marcada por uma tendência sociocomunitária e produtiva, pois se fundamenta no processo democrático social da educação para todos, inclusiva, universal, envolvendo toda a comunidade, respeitando o território de cada sujeito e sua relação no meio social e produtivo por se fundamentar no processo de criação material e intelectual no trabalho com surdos.

O documento organizado pelo Ministério da Educação, além de diferentes orientações aos profissionais da educação, bem como apresentação da concepção de educação de surdos da Bolívia, aborda o processo de leitura e escrita do estudante surdo. Assim, destacamos essa parte tendo em vista o objetivo do nosso estudo. Enfatizamos, especificamente, que a compreensão de leitura para o estudante com surdez profunda é extremamente importante, pois exige entender o código linguístico para assim receber a informação: “Junto con la comprensión de un mensaje transmitido mediante un código lingüístico oral o manual, la lectura es el vehículo principal para recibir información, ampliar el conocimiento o incorporarse a la vida de la comunidad” (MEC, BOLÍVIA, p. 71).

O documento cita Marchessi (1995) afirmando que o aprendizado da leitura permite ao sujeito o conhecimento dos diferentes processos da leitura, valorização da fonética no texto escrito e compreensão de como modificar um texto a partir do entendimento de leitura. Esse documento aborda diferentes questões do processo de aprendizado da leitura e da escrita do surdo, considerando como o professor pode fazer uso de estratégias para facilitar essa fase, além do uso do vocabulário para contribuir com a compreensão da leitura do surdo. Percebemos que a palavra alfabetização é citada

apenas duas vezes no documento para discutir o trabalho realizado por Unidades Educativas Especiais, que são:

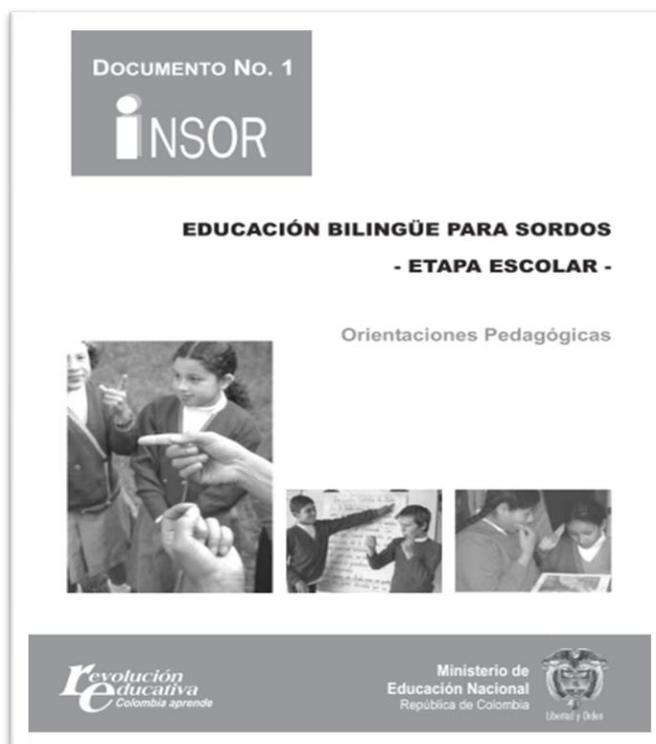
[...] instituciones que brindan atención educativa aplicando el currículo de la educación regular, de la educación alternativa, de la alfabetización y de la pos-alfabetización, con adaptaciones curriculares y metodológicas según corresponda. Además, ofrecen programas específicos a través de las modalidades directa e indirecta (MEC, BOLÍVIA, 2013, p. 14).

Identificamos também que a Fundação Machaqa Amawta, na cidade de El Alto, em 2015, divulgou a realização, em seu próprio espaço, de ações voltadas para a alfabetização bilíngue para surdos. Segundo relato da reportagem, as crianças realizam atividades de leitura e escrita da língua de sinais da Bolívia (LSB), tendo a língua de sinais como primeira língua e o espanhol escrito como segunda. Como estratégia metodológica, são utilizadas oficinas contextuais e jogos fundamentados em uma educação inclusiva.

O texto assinala, ainda, que essas práticas de alfabetização visam a contribuir com a inclusão do estudante surdo nas escolas de ensino comum. As famílias também são envolvidas no processo de alfabetização dos seus filhos e, com o apoio de profissionais surdos e dos ouvintes, os estudantes são encaminhados para a escola de ensino comum com o preparo que acreditam ser o essencial para esses sujeitos serem incluídos na instituição.

Na Colômbia, foi publicado, em 2006, pelo Ministério de Educação do país, o documento *Educación Bilingue para Sordos — etapa escolar — orientaciones pedagógicas* (Figura 8) contendo, como mencionado no título, orientações pedagógicas para o trabalho educativo desenvolvido com estudantes surdos. O texto/documento tem como objetivo “[...] propiciar las condiciones sociolingüísticas, pedagógicas y organizativas para integrar a los estudiantes que presentan limitaciones auditivas, al servicio educativo formal, en condiciones de calidad, equidad y pertinencia” (MEC, COLÔMBIA, 2006, p. 3). Apresentamos, na Figura 7, a capa do documento:

Figura 7 — Captura de tela da capa do documento *Educación Bilingüe para Sordos — etapa escolar — orientaciones pedagógicas*



Fonte: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

O documento menciona que, em 1976, o Instituto Nacional para Sordos (Insor) desenvolveu um programa com foco no ensino da língua oral para surdos, porém, nessa época, a ênfase não era promover práticas educativas pedagógicas, mas apenas o ensino da língua oral para surdos. Na década de 1990, começaram a surgir práticas pedagógicas dentro das escolas, iniciando na rede privada de ensino, especificamente no Colégio Nuevo Horizonte, na cidade de Bogotá, apoiadas pelo Ministério da Educação como uma escola bilíngue.

A língua de sinais colombiana (LSC), como primeira língua, e o castelhano escrito como segunda língua foi a proposta organizada fazendo parte de um modelo bilíngue. Para a efetivação desse projeto, foi feito um estudo com crianças de zero a cinco anos de idade com interação com adultos surdos usuários da língua de sinais. A partir disso, em 1996, foi oficializado, pela Lei n.º 324, de 11 de outubro, o ensino e aprendizado da língua de sinais. Dentre as ações que ocorreram, houve também tentativas de alfabetizar os surdos na língua escrita, porém as tentativas, segundo o próprio documento, eram descontextualizadas.

No obstante, en el afán de alfabetizar a los sordos, la escuela convirtió la enseñanza de la lengua escrita en una práctica descontextualizada y sin sentido para sus educandos. Dicha enseñanza se ha basado en la aplicación de métodos sintéticos de tipo silábico, alfabético, onomatopéyico y fonético, desde los cuales la enseñanza de la lengua escrita se inicia de las partes al todo, es decir, a los lectores se les presentan los sonidos de las letras, sílabas o palabras y luego se les pide que las combinen para formar ideas de mayor tamaño; también se han usado métodos analíticos de tipo global o ideovisual, léxico, ecléctico o de palabras generadoras; estos conducen a los estudiantes del todo a las partes; la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras que luego deberán descomponerse en partes más pequeñas (MEC, COLÔMBIA, 2006, p. 22).

O uso de palavras soltas, conforme destacado no documento, foi verificado como uma prática que não se desenvolvia no contexto do ensino da língua escrita, por meio de palavras soltas ao invés de frases e palavras com contexto, na tentativa de que os estudantes fossem alfabetizados. Em nossa compreensão, o sujeito surdo precisa ter acesso a textos e frases contextualizados que possibilitem o desenvolvimento da linguagem escrita. Esse acesso precisa ser mediado pela língua de sinais que desencadeará os demais conhecimentos.

Conforme descrito no documento do MEC/Colômbia (2006), buscou-se, inicialmente, copiar, decifrar e repetir textos, caracterizando a fase inicial de alfabetização como uma ação mecânica. O documento destaca que, ao contrário dessa metodologia, o ensino bilíngue apresenta uma proposta de alfabetização focada no contexto social, em um ensino bicultural.

La lengua escrita en las propuestas educativas bilingües biculturales para sordos. Se bien las instituciones educativas bilingües biculturales para sordos no son el único escenario para el aprendizaje de la lengua escrita, se deben generar condiciones administrativas, pedagógicas y comunitarias que contribuyan a que los estudiantes sordos asuman esta lengua como una herramienta comunicativa que les permite, además de resolver situaciones de la vida cotidiana, enfrentar exitosamente situaciones de tipo académico. En este sentido, la institución educativa, en primera instancia, debe reflexionar y discutir en torno a su papel, límites y posibilidades en la enseñanza del castellano escrito a los educandos sordos, teniendo en cuenta las condiciones con que el educando ingresa al proceso escolar (MEC, COLÔMBIA, 2006, p. 40).

A proposta bilíngue bicultural, conforme descrita, é o modelo educativo adotado pelo país nas instituições de ensino. Assim, as instituições precisam se adequar para oferecer um ensino bilíngue por meio da língua de sinais e da língua escrita, proporcionando que esse aprendizado contribua com o desenvolvimento do sujeito

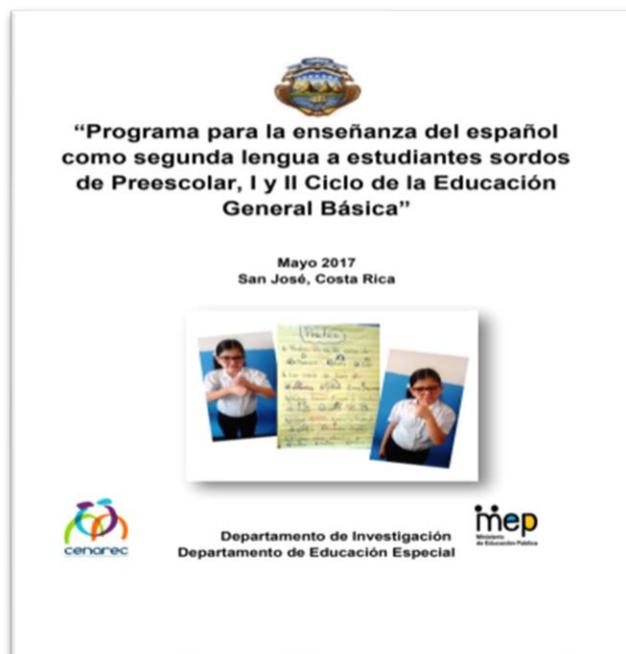
surdo na sociedade. Compreendemos que a proposta de um aprendizado para além do espaço escolar contribui com a difusão da língua de sinais e proporciona maior participação do surdo nas situações comunicativas pela língua de sinais e pela língua escrita.

O documento do Ministério da Educação (2006) menciona também que o aprendizado da língua escrita precisa estar na organização curricular do estudante surdo como segunda língua e que esse aprendizado precisa envolver os interesses culturais do surdo. Assim, esse sujeito aprenderá de forma significativa as diferentes convenções de um texto escrito. O professor, nesse processo, precisa planejar suas aulas de modo que o estudante tenha contato com textos que chamem a sua atenção e fazer uso de diferentes espaços pedagógicos para que o aprendizado da língua escrita possa fluir de forma adequada e, futuramente, o estudante tenha a oportunidade de dar continuidade ao processo educativo.

Em Costa Rica, o Ministério de Educação Pública (MEP) lançou, em 2017,²³ o *Programa para la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica* (Figura 8), que tem por objetivo desenvolver a compreensão da leitura e da escrita do estudante surdo, acreditando que esse aprendizado proporciona que o sujeito consiga entender e dar sentido a qualquer tipo de texto bem como estar preparado para a vida social. A Figura 8 contém a capa do referido documento:

²³ Na América Latina, priorizamos documentos publicados no período proposto do nosso estudo. Porém, em alguns países, não identificamos publicações nesse período. Sendo assim, considerando nossa proposta em pesquisar países da América Latina, optamos por mencionar esses documentos mesmo não se referindo ao recorte temporal proposto neste estudo. Entendemos que alguns países ainda estão construindo políticas de educação de surdos e por esse motivo, em nossa compreensão, esses documentos somente foram publicados recentemente.

Figura 8 — Captura de tela da capa do documento *Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar — I y II Ciclo de la Educación General Básica*



Fonte: http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/espanol_como_segunda_lengua.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

Segundo escrito no documento, em 1984, um outro programa foi organizado em parceria com o Departamento Nacional de Audição e Consultoria Linguística da Educação Especial, com foco no aprendizado de uma língua. O documento não especifica qual língua foi ensinada no início de sua elaboração, porém, com base no ano em que foi publicado e nas concepções mundiais que circulavam na época, acreditamos que o método oral pode ter sido adotado como ensinamento inicial nesse período. Em 1987, esse programa foi revisado e, desde então, foi organizado o novo programa voltado para o aprendizado da língua de sinais e o espanhol escrito da Costa Rica. Com esse novo programa, um currículo com abordagem bilíngue foi traçado com foco no aprendizado da língua de sinais da Costa Rica (Lesco) e no espanhol do país.

O documento destaca que, anteriormente a esse programa, conteúdos gramaticais eram ensinados ao surdo de forma isolada, sem contexto, e a criança não tinha acesso ao conhecimento e compreensão do texto escrito da forma correta. Na tentativa de fixar um modelo bilíngue, uma pesquisa foi organizada em três centros educacionais do país que atendem a surdos da educação infantil à 6ª série do ensino fundamental.

Essa pesquisa, seguindo as orientações do documento do MEP, é realizada a cada quinze anos, com o intuito de que os docentes possam propor um aprendizado bilíngue para os estudantes surdos e esses aprendam a Lesco e o espanhol escrito. Nessa avaliação, participam professores surdos, especialistas da Educação de Surdos, comunidade surda do país e profissionais do Departamento de Desenvolvimento Curricular do MEP.

De acordo com o documento, é importante que a alfabetização de surdos ocorra por meio da língua de sinais como primeira língua e o espanhol escrito como segunda língua, levando o surdo a níveis de aprendizado superiores, possibilitando também a comunicação eficaz e a interação na sociedade. Por isso o programa enfatiza o processo de leitura e escrita do surdo, priorizando essa etapa a partir do desenvolvimento de duas áreas que acreditam facilitar o acesso a diferentes conhecimentos e à cultura social: a compreensão da leitura e a expressão escrita. O programa enfatiza a necessidade de levar em conta nessa fase fatores psicossociais e linguísticos do estudante surdo, pois são determinantes para o aprendizado da leitura e da escrita.

Em Cuba, o Ministério de Educação da República organizou o programa *Orientaciones educativas: la educación de los niños y adolescentes con discapacidad auditiva* (ano não especificado), conforme informado na página do Ministério de Educação da República do país. Desde 1998, a Diretoria de Educação Especial de Cuba, em parceria com a Associação Nacional dos Surdos (Ansoc) e as universidades de ciências pedagógicas, a partir de diferentes experiências ao longo dos anos com estudantes surdos, iniciou a implantação da educação bilíngue no país com o intuito de ensinar a língua de sinais como primeira língua e o espanhol escrito como segunda língua.

Desse modo, o modelo bilíngue adotado em Cuba está vinculado a uma concepção histórica e cultural em que a criança surda participante de uma sociedade pode ter acesso aos dois sistemas linguísticos: a língua de sinais e o espanhol escrito e oral, permitindo, assim, sua interação com outros sujeitos e participação ativa na sociedade. Esse programa compõe os objetivos propostos pelo governo para a educação especial de Cuba. Os objetivos são orientados pela equipe organizadora do

programa com o intuito de acompanhar a realização de cada ação pedagógica do texto/documento.

Todas as ações do programa, em parceria com a Ansoc, visam a criar um ambiente bilíngue para surdos, por meio de um currículo que contemple o acesso ao conteúdo, tendo a língua de sinais cubana como primeira língua e o espanhol escrito como segunda língua, contribuindo com o desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo na sociedade. O Ministério de Educação da República do país destaca também a presença de profissionais surdos nos centros educacionais, colaborando para o ensino da língua de sinais, tendo em vista que esses sujeitos são usuários falantes da língua de sinais e dispõem de metodologias que favorecem esse aprendizado.

Outro país que identificamos com política de alfabetização de surdos foi o Equador. Nesse país, existem 160 instituições especializadas no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais (NEEs).²⁴ De acordo com Guerreiro (2019), desse quantitativo, 105 atendem a estudantes surdos na educação básica. Esse autor destaca que 95% dos surdos convivem com familiares ouvintes. Ao receberem o diagnóstico de surdez, os pais são orientados a matricular seus filhos nas escolas especiais onde eles são submetidos ao modelo de oralização para que a criança consiga se comunicar na língua majoritária dos ouvintes.

Guerrero (2019) considera ser esse o motivo de grande quantidade de estudantes estarem frequentando escolas de surdos, comparando com o quantitativo que frequenta escolas de ensino comum na educação básica. Os surdos do país não são usuários da língua de sinais e nem da língua escrita, devido ao fato de o sistema educativo focar o processo inicial da oralização. Guerrero (2019, p. 187) destaca:

[...] durante las dos últimas décadas, a la enseñanza del español escrito, desconociendo que sin haber logrado efectividad en el uso de su primera lengua o lengua natural, no se podrá abordar con efectividad el aprendizaje de una segunda lengua en su modalidad escrita.

²⁴ Essa é a nomenclatura usada no Equador. Porém, em nosso texto, adotamos a nomenclatura designada em documentos oficiais no Brasil.

O autor considera que, como os surdos do país não são usuários de sua língua natural (língua de sinais), de forma efetiva, apresentam dificuldades no aprendizado do espanhol escrito. Não conhecer as regras básicas da língua de sinais, como a gramática, acaba, de acordo com Guerrero (2019), dificultando o aprendizado do espanhol escrito. Algumas instituições especializadas, desde 2010, estão procurando implementar um ensino bilíngue, inserindo profissionais surdos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Guerrero (2019, p. 189) considera que:

[...] de un modelo bimodal o de español signado en la educación del sordo, ha mantenido una gran distancia en el nivel de conocimientos entre estudiantes oyentes y estudiantes sordos y son evidentes también, los escasos avances en relación a la lectura y la escritura del español, esta es la razón por la que la comunidad sorda espera que estas condiciones se mejoren a través de la aplicación del modelo bilingüe - bicultural y puedan finalmente beneficiarse de una educación de mejor calidad, ya que reconocen que es la educación la que marca el destino de esta comunidad.

Assim, o autor reconhece a importância de o Ministério de Educação do país efetivar um modelo bilíngue na educação de surdos de forma oficial. Identificamos, por meio de pesquisa no *site* do Ministério de Educação do Equador, que, em 2020, foi apresentado o modelo nacional de educação bilíngue bicultural para pessoas surdas. A ministra de Educação do país, Monserrat Creamer, afirmou que o modelo bilíngue para a educação de surdos tem por objetivo orientar as escolas quanto ao atendimento aos estudantes surdos, porque defende que esse modelo garante uma educação inclusiva para os surdos com igualdade de oportunidades.

O novo documento organizado no Equador, intitulado *Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva*, divulgado no ano de 2020, apresenta, nos anexos, a quantidade de instituições e de surdos atendidos, associações, níveis de aprendizado da leitura e escrita por grupo. No início do documento/texto, é citada a pesquisa intitulada *Análisis de las fortalezas, retos y prácticas alineadas al Modelo Bilingüe Bicultural de cinco instituciones para estudiantes con discapacidad auditiva* como referência para a elaboração da política de educação bilíngue do país.

Essa pesquisa, segundo escrito no documento, averiguou as condições educativas dos estudantes surdos no país para atender às demandas da comunidade surda e às

necessidades linguísticas desses sujeitos. Em seguida, a partir da pesquisa, o modelo de educação bilíngue foi organizado. A referida pesquisa é citada dentro do documento, porém não apresenta o ano de realização, a autoria e nem os resultados.

Outro país com proposta de educação bilíngue é El Salvador. O Ministério de Educação e Desenvolvimento (Mined), segundo informações do jornal *Diário Crítico*, apresentou, em 2008, um programa de alfabetização de surdos e cegos, intitulado *Plano Nacional de Alfabetização*, com o objetivo de alfabetizar 400 estudantes. A chefe de alfabetização destacou que a fase inicial do programa ocorre do 1º ao 6º ano do ensino fundamental e, em seguida, os estudantes entram em outra fase do processo de leitura e escrita nos demais anos de escolarização. Entretanto, não conseguimos identificar esse documento no *site* do Mined para ter mais informações sobre esse projeto.

Com foco no atendimento de surdos na fase adulta, foi organizado o texto *Informe Nacional sobre el Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje de Adultos (AEA) en Preparación de la CONFINTEA VI* (Figura 9) no ano de 2008. O documento relata que, por meio de parceria do Mined com a Associação de Surdos, ocorre o atendimento de pessoas surdas. O processo de alfabetização dos surdos conta com o apoio de intérpretes de língua de sinais e o uso de metodologias educativas que contribuam com o aprendizado dos estudantes. Porém, o documento não detalha o desenvolvimento das metodologias utilizadas no processo de ensino da língua de sinais e da língua escrita para estudantes surdos. Na Figura 9, expomos a capa do documento:

Figura 9 — Captura de tela da capa do documento *Informe Nacional sobre el Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje de Adultos (AEA) en Preparación de la CONFINTEA VI*



Fonte: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/el_salvador.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

O Mined acrescenta que, em 2010, a Associação de Surdos do País estabeleceu parceria com o governo no processo de alfabetização de surdos, em que os profissionais surdos e os ouvintes são formados para desenvolver diferentes metodologias educacionais no processo de alfabetização aos estudantes.

Outro país que procura desenvolver um modelo bilíngue é o México. Desde 2011, a Língua de Sinais Mexicana (LSM) é reconhecida oficialmente, mesmo tendo mais ou menos 150 anos de origem (CRUZ-ALDRETE; CRUZ, 2019). Cruz-Aldrete e Cruz (2019) destacam que, entre os anos de 2003 e 2011, foram publicados diferentes documentos para reconhecer a LSM, como um “[...] patrimonio cultural y lingüístico” (CRUZ-ALDRETE; CRUZ, 2019, p. 30).

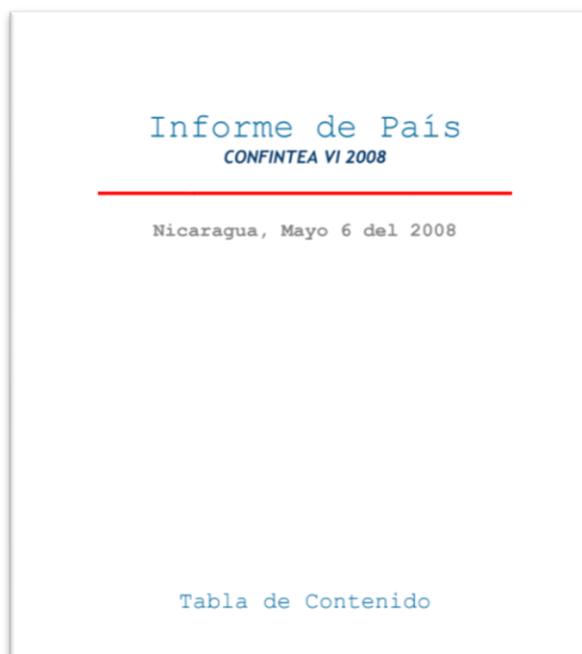
Um dos documentos publicados oficialmente foi a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011). No art. 12, X, dessa lei, é destacado que a Secretaria de Educação Pública tem o dever de impulsionar “[...] toda forma de

comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita” (MÉXICO, 2011). Segundo Cruz-Aldrete e Cruz (2019), nas escolas, é utilizado, como forma de aprendizado do espanhol escrito, o Libro de texto gratuito de Español (LTGE).

No entanto, consideram que a falta de profissionais fluentes na língua de sinais mexicana é um fator complicador do processo de ensino-aprendizado dos estudantes surdos. Os autores destacam a importância de influenciar o estudante no aprendizado da sua língua materna (língua de sinais) como primeira língua e do espanhol escrito como segunda língua e, desse modo, fortalecer a identidade cultural do surdo na sociedade.

Em nossa busca no *site* do governo do país, identificamos que, em 2012, foi organizado, pela Secretaria de Educação Pública (SEP), o documento intitulado *Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que Cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*, que apresenta a proposta para o estudante surdo aprender a ler e escrever em um ambiente bilíngue-bicultural, tendo a língua de sinais mexicana como primeira língua e o espanhol escrito como a segunda língua. Trataremos mais especificamente desse documento na categoria direcionada às metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita na educação de surdos.

Outro país que menciona a alfabetização de surdos como política educacional é a Nicarágua, pela via do Ministério de Educação Cultura e Desporto (MECD). Em 2008, foi organizado o documento *Informe de País CONFINTEA VI 2008* (Figura 10) que tem por objetivo compartilhar com outros países a educação de jovens e adultos. Em apenas um trecho desse documento, é citado o reconhecimento do MECD quanto ao trabalho realizado pela Associação Nacional de Surdos do país na área da alfabetização de surdos em parceria com as escolas de ensino comum. Cita o esforço dos intérpretes no apoio à alfabetização e destaca que o país adota, em alguns lugares, o modelo intercultural bilíngue para surdos. Devido à falta de recursos, conforme relatado no documento de 2008, esse trabalho não conseguiu se expandir para todo o país. Na Figura 10, apresentamos a capa do Informe:

Figura 10 — Captura de tela da capa do *Informe de País CONFINTEA VI 2008*

Fonte: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Nicaragua.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

No Panamá, identificamos, no Instituto Panameño de Habilitación especial (IPHE), o documento *La Educacion Especial en Alineación Curricular Transversal por Especificidade: políticas, lineamientos estratégicos y valoración de las dimensiones de la discapacidad publicado no ano de 2014* (Figura 11). O seu texto aborda algumas questões da educação de surdos, como aspectos sociais, culturais e linguísticos, e apresenta um quadro com o currículo proposto para a educação de surdos, em parceria com o Ministério da Educação do país, por fase escolar. Na Figura 11, pode ser visualizada a capa do documento:

Figura 11 — Capa do documento *La Educacion Especial en Alineación Curricular Transversal por Especificidad: políticas, lineamientos estratégicos y valoración de las dimensiones de la discapacidad*



Fonte: <https://www.iphe.gob.pa/content/post/file/836/La-Educacion-Especial-En-Alineacion-Curricular-Transversal-Par-Especificidad-9b26fca9f7512b8402d5a5199e633d8d.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Nesse documento, identificamos, no quadro intitulado *Educación especial en alineamiento currículo para surdos e hipacusicanos, grau 1 - 6*, voltado para crianças do 1º ao 6º ano, menção à alfabetização de surdos, quando faz destaque à importância de o surdo aprender a se comunicar em língua de sinais, se expressar, conversar, ler e escrever, conforme o APÊNDICE B.

Na organização curricular (APÊNDICE B), a percepção auditiva, identidade, cultura, desenvolvimento da autonomia constam como elementos essenciais no aprendizado dos estudantes surdos, além de ser destacada a importância do aprendizado da língua de sinais, língua escrita e leitura por meio dos lábios como habilidades que precisam ser trabalhadas com os surdos. Interessante é que profissionais da saúde, assistência social e professores são envolvidos nessa organização curricular. O atendimento ocorre dentro do instituto para estudantes surdos e com deficiência auditiva. Podemos observar que o documento trata de uma proposta bilíngue-bicultural que frisa o aprendizado da língua de sinais e da língua escrita, porém cita também a linguagem oral como área a ser desenvolvida nos estudantes.

No documento, é destacada a importância de o estudante saber atuar cooperativamente, participar dos projetos da instituição, aprender a se expressar, falar, conversar, ler e escrever por meio das estratégias utilizadas pelos professores.

A equipe de elaboração do texto acredita que, dessa forma, ocorrerá o desenvolvimento das habilidades para uma boa comunicação. A equipe de profissionais avalia também o funcionamento auditivo dos estudantes por meio de diferentes testes, focando a escuta, percepção e captação do som. Essa mesma equipe destaca a necessidade de mais estudos nessa área do aprendizado da pessoa surda, especialmente em temáticas como linguística, sociolinguísticas e psicolinguísticas.

No Peru, por meio do Ministério da Educação (Minedu), foi organizado, pela primeira vez, em 2008, o *Programa Nacional de Alfabetização para Pessoas Surdas e Deficientes Visuais*. Para a organização do programa, representantes de cada região do país tiveram capacitação para que pudessem expandir a proposta do programa em sua região. O programa tem como objetivo alfabetizar e trabalhar conteúdos de Matemática básica para jovens e adultos que não tiveram essa oportunidade quando criança.

Outro documento iniciado em 2020 e que, ainda, está sendo elaborado no Peru, porém tendo como foco somente estudantes surdos, intitulado *Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Auditiva* (Figura 12), tem como objetivo, na área da alfabetização, que o estudante surdo aprenda a língua de sinais peruana (LSP) e o castelhano escrito como segunda língua. Defende que:

Para que las personas sordas puedan aprovechar óptimamente las oportunidades y beneficios de una propuesta educativa fundada en el ideal bilingüe-bicultural deben poseer un buen nivel de competencia comunicativa en lengua de señas y un dominio básico de la lengua escrita (MINEDU, 2020, p. 29).

Conforme mencionado na citação, o domínio básico da língua de sinais e da língua escrita contribui no desenvolvimento dos demais conhecimentos. Além disso, esse aprendizado se constitui como balizador de outros conhecimentos. Acreditamos que a exposição do surdo, desde a infância, ao ensino da língua de sinais proporciona que o aprendizado da língua escrita e dos demais conteúdos ocorra de forma mais eficaz.

Figura 12 — Capa do documento *Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Auditiva*



Fonte: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1393859/Prepublicaci%C3%B3n%20del%20E2%80%9CModelo%20de%20servicio%20educativo%20para%20estudiantes%20con%20discapacidad%20auditiva%E2%80%9D.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Conforme o texto do documento, o aprendizado da língua de sinais e da língua escrita precisa ocorrer de forma sistemática e fundamentado na concepção bilíngue-bicultural. Observamos também que algumas resoluções do país, como a Resolução Ministerial n.º 0479-2012-ED, citam o modelo bilíngue-bicultural como concepção da educação de surdos.

Na República Dominicana, foi organizado, em 2013, pela *Cocemfe Madrid FAMMA* e *Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la Comunidad de Madrid*, um plano de alfabetização. O projeto faz parte do Plano Nacional de Alfabetização do país, intitulado *Quisqueya Aprende Contigo*, com o objetivo de que todas as pessoas sejam alfabetizadas. Os profissionais envolvidos nesse projeto adaptaram os materiais, tornando-os acessíveis a todos os envolvidos. O público atendido constituiu-se de pessoas a partir de 15 anos de idade que ainda não foram alfabetizadas. Os sujeitos com deficiência auditiva totalizaram 436 pessoas

que precisavam ser alfabetizadas, localizadas em diferentes municípios. O país tem também a Escola Nacional de Surdos que se propõe atuar no desenvolvimento educacional de crianças com deficiência auditiva por meio do modelo educativo bicultural bilíngue, em que é ensinada a língua de sinais e o espanhol na modalidade escrita.

No Uruguai, identificamos os seguintes documentos: *La Tecnología como Medio para el Desarrollo Educativo en Niños con Capacidades Especiales*, dentro do documento mais amplo intitulado *En el camino del plan CEIBAL* (UNESCO, 2009); o *Laptop, Andamiaje para la Educación Especial: guía práctica. Computadoras móviles en el currículo* (UNESCO, 2011); e no *Site da Cultura Surda*²⁵ do país, um informe sobre o aprendizado da língua de sinais e da língua escrita.

No *site da cultura surda*, é informado que a educação bilíngue tem mais de vinte anos que está sendo realizada no Uruguai e tem como princípio o ensino da Língua de Sinais Uruguiaia (LSU) e o espanhol escrito. O *site* apresenta também uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de observar a relação do surdo com a escrita a partir do modelo educacional bilíngue.

Na pesquisa, é observado o processo de aprendizado da escrita e é proposto aos profissionais da educação o uso de diferentes recursos pedagógicos na fase de alfabetização de pessoas surdas. Segundo Peluso (2020), a LSU teve início em 1987, quando também foi publicado o primeiro dicionário. Somente em meados de 2009, iniciaram-se os Estudos Surdos na área da LSU em duas instituições de ensino superior do país: a Faculdade de Ciências Humanas e Educação e a Universidade da República.

Na Venezuela, foi implementado, em 1985, pelo Ministério de Educação da Venezuela, o programa *Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo* (PAINS), tendo como objetivo a valorização do surdo quanto aos aspectos linguísticos e

²⁵ Artigo publicado no *site da Cultura Surda*: PELUSO, Leonardo; VALLARINO, Stella. **Entre linguagem oral escrita e a oralidade da língua de sinais**: procurando os elos perdidos. Montevideu, 2014. Seção: Artigos, educação (Disponível em: <https://cultura-sorda.org/entre-la-lengua-oral-escrita-y-la-oralidad-de-la-lengua-de-senas-buscando-los-eslabones-perdidos>). Acesso em: 4 nov. 2021.

socioantropológicos. O documento apresenta algumas questões referentes à educação de surdos, dentre as quais destacamos o ensino do espanhol escrito como segunda língua. Em 1996, segundo Luque e Pérez H. (2019), outro documento foi implementado, denominado *Conceptualización y Política de Atención Integral al Deficiente Auditivo en Venezuela*, estabelecendo uma educação bilíngue.

Garcia e Pérez (2015) registram que, no entanto, a comunidade surda não foi consultada no processo de elaboração deste último documento. Conforme os autores, a língua de sinais do país foi minimizada no texto não contemplando os aspectos linguísticos nem a sua importância no desenvolvimento dos sujeitos surdos. A língua oral foi vista como segunda língua, justificando que, assim, os surdos seriam incluídos na comunidade majoritária constituída pela maioria ouvinte.

Em 2010, foi organizado outro documento, intitulado *Proyecto Educativo de Calidad para la Educación Bilingüe y Pluricultural*, com a participação da Federação, de escolas de surdos e do Instituto Pedagógico de Caracas. Mesmo com esses documentos, a comunidade surda reivindicou, em 2012, uma educação bilíngue efetiva e de qualidade para os surdos. Dentre os questionamentos feitos pela comunidade surda, está o pedido de que fosse organizada uma avaliação do processo de leitura e escrita dos estudantes, ensino da língua de sinais para as famílias e professores, criação da disciplina Língua de Sinais nas instituições de ensino, participação da Federação e da Associação de Surdos nas escolas, dentre outros.

É importante destacar que não identificamos, no Haiti, em Honduras e no Paraguai, documentos que tratassem da alfabetização de surdos. No Paraguai, por exemplo, localizamos apenas documentos que se reportam à educação especial de forma geral, abordando o atendimento a pessoas surdas, com uma proposta de implementação da educação bilíngue, porém não menciona a alfabetização de surdos de forma mais específica.

Observamos que países, como Equador, México, Bolívia, Colômbia, Guatemala, Peru e República Dominicana, frisam o modelo bilíngue bicultural como proposta educativa de ensino para os estudantes surdos. Quadros (1997) destaca que uma proposta adequada para a educação de surdos precisa ser bilíngue e bicultural, pois assim o

sujeito surdo terá acesso à sua língua natural e se sentirá pertencente a uma comunidade surda entre surdos e ouvintes. Esse processo, frisa a autora, somente é possível com a presença de profissionais surdos e demais educadores atuando na educação dos estudantes surdos.

A proposta bilíngue bicultural, conforme apontam os estudos de Skliar (1997), consiste na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento linguístico para sujeitos surdos, garantia de profissionais surdos contribuindo no desenvolvimento social e emocional da criança, permitindo uma concepção de mundo e acesso à cultura e ao currículo de forma completa. Essa proposta de ensino dialoga com a nossa concepção de educação de surdos, tendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, ambiente bilíngue com profissionais nativos da língua, propiciando, assim, ao sujeito surdo o acesso à educação de qualidade social nas escolas, bem como, a partir do conhecimento adquirido na escola, a possibilidade de poder atuar na comunidade surda de forma natural.

Durante a análise dos textos/documentos, observamos que cada país tem a sua concepção de educação de surdos. Alguns defendem a mesma proposta educativa com relação ao ensino da língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária escrita do país como a segunda língua, com documentos, estratégias e projetos diferenciados. Identificamos também que alguns documentos não expõem, em nossa concepção, com objetividade, o desenvolvimento da proposta, por exemplo, o bilinguismo bicultural. Alguns iniciaram o modelo bilíngue recentemente e outros estão em fase de construção.

O governo de alguns países trata da educação bilíngue a partir da concepção que defendem como política de educação de surdos. Compreendemos, fundamentada em Arendt (2002), que a política é feita na pluralidade de homens e mulheres que podem opinar e fazer parte do processo de elaboração. Grupos de pessoas, segundo a autora, se reúnem, muitas vezes, para propor questões que sejam comuns aos seus interesses.

A partir dessa reflexão, observamos que os documentos analisados mencionam, na parte inicial, a participação de muitas pessoas no processo de elaboração e citam, em

sua maioria, a importância de profissionais surdos atuar na educação bilíngue, porém não identificamos as formas de atuação desses profissionais na elaboração dos documentos. A discussão de políticas de educação de surdos, em nossa concepção, compõe grupos comuns de interesse e, nesse sentido, pessoas surdas precisam atuar todo o tempo no processo de elaboração e execução das políticas.

Essa situação nos faz lembrar a participação dos surdos no Congresso de Milão, em que as resoluções aprovadas foram direcionadas por pessoas ouvintes. Entendemos que as políticas de educação de surdos, especialmente as direcionadas à alfabetização, temática do nosso estudo, são feitas com o envolvimento de pessoas surdas e ouvintes. Contudo, observamos um movimento maior sendo articulado por pessoas ouvintes com a pouca participação de pessoas surdas.

Outro questionamento que surgiu foi se a defesa está em uma educação bilíngue, tendo a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária do país como segunda língua na modalidade escrita. Questiona-se, também, o porquê de alguns países focarem o aprendizado da língua falada. Profissionais surdos opinaram sobre essa questão? Em nossa compreensão, a partir de estudo na área da educação de surdos, esse direcionamento possivelmente não foi sugerido por pessoas surdas. Sabemos que a opção de algumas famílias é que seus filhos surdos aprendam a falar por meio de atendimento clínico. Respeitamos essa decisão, porém defendemos que os documentos na área da educação de surdos precisam continuar focando o ensino bilíngue por meio da língua de sinais e do aprendizado da língua escrita.

De modo geral, observamos que a América Latina avançou no processo de elaboração de políticas em torno da inclusão, mesmo entendendo que alguns países, conforme mencionados acima, ainda não detêm documentos que tratam especificamente da educação de surdos. Estudo de Souza (2006) sobre políticas públicas aponta a dificuldade da América Latina em conseguir formalizar parcerias políticas que sejam capazes de suprir as questões econômicas e sociais em torno da inclusão social. A autora relata que esse é um grande desafio da região. Em nossa compreensão, a partir dos documentos analisados, foi possível identificar essa situação em alguns países com a escassez de políticas em torno da inclusão de pessoas com deficiência.

Outro dado importante que identificamos em alguns documentos tratam das metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita. Observamos que nem todos os países abordam, em seus documentos, estratégias de ensino na educação de surdos. No próximo item, propomos apresentar os países que estudam essa temática especificando as formas de ensino da língua de sinais e da língua majoritária na modalidade escrita.

4.2.2 Metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita em países da América Latina

Nesta categoria, procuramos analisar as metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita em países da América Latina a partir dos documentos/textos identificados em *sites* oficiais do governo do país, associação e federação de surdos, dentre outros. Consideramos que essa temática dialoga com a proposta deste estudo, levando-nos a conhecer outras realidades de organização da política de educação de surdos normatizada no período de 2003 a 2016, no Brasil, e a refletir sobre as diferentes metodologias utilizadas no ensino da língua de sinais e da língua escrita nesses países.

Compreendemos, a partir de Basso, Strobel e Masutti (2009), que não existe apenas uma metodologia de ensino na educação de surdos, mas sim diferentes estratégias de ensinar a língua de sinais e a língua escrita, considerando a diversidade de identidades surdas. Assim, cabe a cada instituição elaborar a metodologia que será utilizada a partir do perfil social e individual dos sujeitos surdos. As autoras consideram também que a maioria dos surdos são oriundos de famílias ouvintes e, diante disso, a metodologia utilizada precisará refletir sobre a situação de contato entre a língua oral e a de sinais.

Nascimento (2012) destaca que é preciso estar atento às formas de ensino da língua escrita, tendo em vista o contexto escolar em que a criança/estudante está inserida. Em escolas com proposta bilíngue, por exemplo, a autora relata a importância de a língua de sinais ser a língua de instrução e a língua portuguesa escrita ser ensinada como segunda língua. Quando o processo educativo ocorre em escolas inclusivas, é preciso adequar o ensino das duas línguas, principalmente abrindo classes bilíngues

dentro da escola. Este último formato considera a importância de, nas aulas de língua portuguesa para ouvintes, os estudantes surdos serem deslocados para uma outra sala e, nesse novo espaço, será ensinada pela equipe especializada a língua escrita como segunda língua da forma adequada para o sujeito surdo.

A proposta bilíngue desenvolvida com profissionais surdos e ouvintes especializados na área, por meio de classes bilíngues, dentro de espaços que contam com matrículas de surdos e ouvintes, em nossa compreensão, pode favorecer o aprendizado tanto dos surdos quanto dos ouvintes. Acreditamos que surdos e ouvintes demandam diferentes formas de aprendizado, porém ambos podem conviver no mesmo espaço, desde que as condições necessárias sejam proporcionadas.

No ensino da segunda língua para o surdo, como destacado por Nascimento (2012), é importante fazer uso de materiais visuais, focando uma pedagogia visual que resgate o uso de recursos visuais, contribuindo com o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita dos estudantes. Essa habilidade, segundo Nascimento (2012), somente é desenvolvida se o professor dispuser de materiais didáticos e estratégias adequadas a esse ensino. Muitos profissionais, de acordo com essa autora, fazem uso do ensino do vocabulário e acabam se frustrando, ao perceberem que a leitura e a escrita do estudante não foram completamente desenvolvidas de forma estruturada e contextualizada. O resultado dessa estratégia, conforme a autora, é o aprendizado de palavras soltas sem contexto.

Na perspectiva de Nascimento (2012), o ensino de palavras é importante, porém é necessário respeitar o contexto do que está sendo ensinado. Os estudantes surdos precisam manter contato com a língua de forma visual, ver seu funcionamento, sentido, observando como é construída. Desse modo, sugere a organização de atividades lúdicas com o intuito de despertar a percepção visual. Após a percepção visual ser desenvolvida, o estudante poderá ampliar seu contato com textos escritos e o professor poderá diariamente fazer uso de atividades de leitura de imagens contribuindo com o desenvolvimento da língua escrita.

Nascimento (2012) enfatiza a importância de incentivar a leitura de imagens e, em seguida, apresentar textos escritos, despertando a curiosidade e a habilidade por esse

conhecimento. Sendo assim, acredita que ensinar a ler e a escrever supera o processo de decodificação, passando o estudante surdo a ter compreensão do que está sendo ensinado, mas, infelizmente, muitos sujeitos surdos foram privados desse conhecimento na infância, tanto pelos pais quanto pelos professores.

A autora enfatiza que o professor deve proporcionar momento de contato com livros, textos curtos escritos, dicionários, imagens, diferentes gêneros textuais, por exemplo: “[...] fábulas; histórias em quadrinhos; receitas culinárias; atas; currículos; formulários de inscrição; regras de jogos, bulas de remédio, Declarações; Requerimentos; Propagandas, etc. [...]” (NASCIMENTO, 2012, p. 93), além de acesso a vídeos em língua de sinais que favoreçam o desenvolvimento da escrita. Destaca também que:

[...] nesse contexto de ver/ler, os surdos precisam ter acesso a atividades cujas estratégias levem-nos a: (a) treinar seu raciocínio lógico-dedutivo (inferências, subentendidos, pressuposições, acarretamentos); (b) analisar textos e/ou imagens que apresentam relações de causa e consequência; (c) praticar a identificação de blocos de sentido, agrupamento de palavras que tenham um sentido diferente de seu somatório (o que pode ser facilitado com canetas marcadoras de texto); por fim, (d) identificar pistas textuais que levem-nos a construir o sentido dos textos (NASCIMENTO, 2012, p. 93).

Essas estratégias possibilitam que a criança/estudante surda aprenda a língua de sinais e a língua majoritária na modalidade escrita. Porém, existem poucos materiais direcionados para a alfabetização de surdos e, por isso, é importante que o professor volte seu olhar para a construção de materiais e estratégias que possam atender às demandas linguísticas dos sujeitos surdos. Atualmente, existem diferentes metodologias de ensinar a língua de sinais e a língua escrita que se diferem, em sua maioria, das maneiras utilizadas no passado. Ao longo dos anos, novas formas de pensar nas metodologias utilizadas na educação de surdos foram ressignificadas a partir de outras concepções, contextos históricos e sociais e desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos.

Partindo dessa compreensão, buscamos, nos documentos, identificar os países pesquisados que abordam a metodologia de ensino da língua de sinais e da língua escrita em suas políticas. Após levantamento desse dado, fizemos a análise dos textos, conforme descrito a seguir. Observamos que os textos/documentos

apresentam diferentes estratégias metodológicas no processo de alfabetização de surdos.

Dos quinze países que tratam, direta ou indiretamente, da política de alfabetização de surdos, apenas a Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Peru e Uruguai abordam diretamente formas de ensino da língua de sinais e da língua escrita na educação de surdos.

Alguns países, como o Haiti, discutem apenas sobre o surgimento da língua de sinais e a parceria com a Federação de Surdos do país, na tentativa de difundir a língua para a comunidade. Identificamos que a Federação Nacional de Surdos do Haiti (FNASH), desde 2015, por meio de parceria com o Fundo para os Direitos das Pessoas com Deficiência, vem desenvolvendo ações em torno da difusão da língua de sinais e da cultura surda, apoiando para que os surdos consigam entrar no mercado de trabalho e tenham acesso a serviços da saúde, à justiça e se integrem na sociedade, conseguindo ter uma qualidade social, cultural e política. Não identificamos a organização de uma política educacional para surdos no país, porém percebemos que o Haiti, mesmo com a situação de vulnerabilidade social vivenciada, tem se esforçado para garantir a difusão e o uso da língua de sinais pelos sujeitos surdos.

Argentina, Costa Rica e Peru têm levado em conta a importância de as famílias aprenderem a língua de sinais e conhecer aspectos culturais da comunidade surda. Em vários países, a língua de sinais foi reconhecida oficialmente na comunicação das pessoas surdas. No entanto, em alguns desses países, como Honduras, não identificamos documentos que abordassem questões referentes à política de educação de surdos.

No Paraguai, segundo Falcão (2019), a educação de pessoas surdas teve início há mais de cinquenta anos, tendo a primeira escola de surdos inaugurada na cidade de Asunción. Na época de sua fundação, o modelo educacional era norteador pela oralização, porém, a partir de 2010, precisou se adequar e inserir a língua de sinais na educação de surdos. A lei que oficializou a língua de sinais no Paraguai determinou a sua obrigatoriedade em todas as salas que tivessem estudantes surdos matriculados, na formação de professores e que as escolas atuassem com uma

proposta bilíngue. Porém, mesmo com a oficialização da língua de sinais, o país enfrenta alguns desafios. Dentre eles, destacamos o fato de a língua não ser unificada de forma que as pessoas consigam se comunicar ao transitar de uma cidade para outra.

Na Guatemala, segundo informações do *site* do Departamento de Informações Legislativas, por meio do documento *Iniciativa que dispone aprobar ley que reconoce y aprueba la lengua de señas de Guatemala, lensegua*, o país baseia-se na concepção de um bilinguismo bicultural, tendo a língua de sinais como primeira língua e o espanhol escrito como segunda língua. O documento, publicado em 2019 pelo governo, por meio do Ofício CECT-114-19, no seu art. 7º, relata que o aprendizado da língua de sinais da Guatemala é direito de todo surdo e surdo-cego e o bilinguismo é o modelo educacional adotado no país a ser desenvolvido em escolas públicas e privadas. Entretanto, não identificamos um documento específico que tratasse da alfabetização de surdos de forma direta, apenas esse ofício aborda a educação defendida no país para os sujeitos surdos.

Na Argentina, é enfatizado o uso de textos escritos no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Como estratégia, são utilizados e-books em sinais para facilitar a compreensão do estudante surdo. O documento *Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina – orientaciones*, de 2009, destaca a importância de o surdo ter contato, desde criança, com a língua de sinais e que esse contato não interfere em aprender a linguagem oral, caso a família faça essa opção. A língua de sinais, conforme escrito no documento, contribui de forma mais efetiva para o desenvolvimento educativo do sujeito surdo. Além disso, relata que a falta de ações dentro das instituições que promovam o ensino da língua de sinais para os estudantes surdos compromete seu desenvolvimento no aprendizado.

O documento destaca também que o uso de textos escritos, discussão do texto e mediação do que foi lido favorecem o aprendizado da leitura e da escrita. Assim, o uso de diferentes gêneros textuais, dramatização do que foi lido e compartilhamento de livros contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos surdos. O texto cita, ainda, o exemplo de e-books bilíngue-bimodais em que é realizada a leitura em sinais, proporcionando ao surdo a compreensão dos elementos

do texto de forma que consiga, assim como o ouvinte, entender o que está sendo ensinado.

De acordo com o texto, o governo precisa implementar ações que promovam o ensino da língua de sinais para toda a família e comunidade escolar, por meio de parceria com as associações de surdos e professores surdos. O texto apresenta um dado extremamente delicado quanto ao fato de muitas famílias não conseguirem levar seus filhos para a escola devido à falta de transporte e também porque algumas escolas não aceitam matrícula de crianças surdas.

Outro dado importante relatado no documento *Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina – orientaciones* (2009) é o analfabetismo, que é muito comum, devido à falta de acesso à língua de sinais, o que compromete o aprendizado do estudante surdo. A resistência e o descrédito no ensino da língua de sinais, segundo o documento, decorrem da proibição do ensino dessa língua em nível mundial, o que ocorreu há muitos anos, mas, infelizmente, ainda acontece em alguns países.

Outro texto que identificamos referente à Argentina, no *site* da Unesdoc, foi o projeto de investigação intitulado *Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos* (Figura 13), publicado no ano de 2012, tendo como autora a pesquisadora Mónica Báez. O documento/texto tem por objetivo contribuir com a alfabetização de jovens e adultos surdos, bem como com a capacitação de docentes, por meio da tecnologia da informação.

Figura 13 — Captura de tela da capa do documento Las TICs: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227221?posInSet=1&queryId=5ebf3563-5a01-4a9f-99f4-b97663efed23>. Acesso em: 30 jul. 2021.

A autora destaca que muitos jovens surdos, especialmente da cidade de Rosário, na Argentina, concluíam o estudo primário, porém não eram alfabetizados e não conseguiam interpretar diferentes textos que circulam na sociedade. Assim, o projeto foi desenvolvido nos anos de 2007 e 2008, com apoio do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)* e do *Círculo Social, Cultural y Deportivo de Sordos de Rosario*, contando com a participação de quinze jovens surdos, dez mulheres e cinco homens, com faixa etária entre 18 e 57 anos. Todos de baixa renda.

Segundo o documento da Unesco (2012), os jovens tinham contato com a internet, sabiam usar o e-mail, conheciam a língua de sinais do país e tinham interesse em aprender a ler e a escrever, porém existiam alguns bloqueios devido ao sofrimento vivenciado durante a fase educacional. Diante desse perfil característico do grupo, os professores trabalharam com livros, revistas, fotografias, internet, caderno de caligrafia, computador, dentre outros, durante a realização do projeto.

Para iniciar o projeto, foram apresentados pelos professores alguns textos em espanhol escrito e em língua de sinais, fazendo uso principalmente da apresentação do texto escrito por meio de e-mail. A autora destaca que se evitou o emprego de palavras ou frases soltas, sem contextos, exceto ao apresentar lista de compras, como estratégia metodológica do projeto. Em seguida, trabalharam com poesias, jornais e blogs, utilizando alguns materiais do Instituto Cervantes em Língua de Sinais Espanhola e alguns vídeos feitos pelo Fundo para Cultura Econômica na Língua de Sinais, proporcionando o contato com a língua de sinais da Argentina e do México.

Durante o projeto, conforme apontado no documento da Unesco (2012), os estudantes tiveram contato com histórias de autores da Argentina e foi pedido que cada jovem tentasse reproduzir sua própria história. Uma das estudantes, por exemplo, demonstrou desejo de narrar histórias infantis, pois ela tem dois filhos ouvintes que tinham contato com a língua de sinais e com o espanhol escrito. Para a construção das histórias, foi ensinada cada fase como o processo de pesquisa da temática escolhida: leitura, montagem, filmagem, revisão e produção da história e material.

O trabalho realizado pelos jovens culminou na publicação de dois materiais escritos e filmados, intitulados *Palabras de sordos 1* e *Palabras de sordos 2*, contando com histórias de criação própria e de outras pessoas. Em seguida, foi realizado um workshop com o objetivo de os participantes revelarem seus medos e anseios, compartilhando suas emoções e, ao mesmo tempo, apresentar poemas latino-americanos feitos por autores surdos, conforme relatado no texto da Unesco (2012).

Outra atividade mencionada no projeto consiste no trabalho com fotografias, usando máquinas fornecidas pelos professores. Foi solicitado que os jovens tirassem fotos do ambiente, explicassem o porquê daquela foto e o que ela diz para ele. Foi pedido que escrevessem pequenos textos relacionados com a foto. Para a organização das imagens, aprenderam a usar dois programas, o Photoshop e CorelDraw. Em seguida, foi proposto um evento para a exposição das fotos.

As fases do projeto permitiram observar o desenvolvimento no processo de alfabetização dos participantes e o aprendizado no uso das tecnologias disponibilizadas. Os profissionais envolvidos no projeto concluíram que cerca de 85% dos jovens conseguiram se desenvolver no processo de leitura de textos mais complexos, conforme apresentado no texto/documento da Unesco (2012).

Na Bolívia, além de o ensino ser mediado em língua de sinais, existe o dicionário bilíngue da Língua de Sinais Boliviana (LSB) e do castellano, que favorece o processo de aquisição da língua escrita do país como segunda língua (SEGALES, 2019). Esse dicionário objetiva contribuir para que o surdo conheça a gramática castellana, consiga ter um bom desenvolvimento na leitura e na escrita e, assim, possa interagir na sociedade com os ouvintes. Segales (2019) considera, no entanto, a importância das devidas adaptações curriculares para que o surdo possa ter a habilidade de leitura e de escrita desenvolvida e defende a necessidade de apoio por parte dos professores no ensino comum aos estudantes surdos.

A Fundação Machaqa Amawta, sediada na cidade de El Alto/Bolívia, em 2015, divulgou a realização, em seu próprio espaço, de atividades voltadas para a alfabetização bilíngue para surdos. Segundo relato da reportagem, as crianças realizam atividades de leitura e escrita da língua de sinais da Bolívia (LSB), tendo a língua de sinais como primeira língua e o espanhol escrito como segunda. Como estratégia metodológica, são utilizados jogos e oficinas contextuais fundamentados em uma educação inclusiva.

No documento *Discapacidad Auditiva: investigación educativa* (MEC, BOLÍVIA, 2013), é destacado que, na fase inicial de alfabetização, a criança surda se encontra em atraso no processo de escolarização, tendo em vista que lhe é ensinada a língua de sinais e a ler e escrever ao mesmo tempo, o que consideram ser muitos ensinamentos em uma mesma etapa. No Quadro 3, são apresentadas características da fase de aprendizado da leitura e da escrita do estudante surdo. A partir do levantamento das fases de aprendizado, é feito o diagnóstico e organizadas as ações de ensino para os estudantes surdos.

Quadro 3 – Documento *Discapacidad Auditiva: investigacion educativa / característica da leitura e compreensão da escrita em estudantes surdos*

Fase	Edad/grupo	Principales características del/la sordo/a	Método de adquisición
0	De 6 meses a 6 años/preescolar, parvulario	Emite sonidos guturales, finge leer y signa las letras del alfabeto, observando la imagen gráfica de ellas	Observación y expresión
1	De 6 a 7 años/primer grado e inicio de segundo grado	Conoce el alfabeto, identifica algunas palabras familiares, lee 15 palabras en señas y deletrea	Observación y expresión
2	De 7 a 8 años/segundo y tercer grado	Conoce el alfabeto, identifica algunas palabras asociándolas con la imagen, seña, da significado a palabras conocidas de su entorno más cercano, lee, signa y deletrea 25 palabras, expresando el significado con apoyo de preguntas y de absurdos	Observación, expresión y diálogo
3	De 9 a 14 años/de cuarto a noveno grado	Lee y expresa estructuras simples con apoyo de preguntas y de absurdos, y tiene un vocabulário aproximado de 50 palabras	Observación, expresión y diálogo

Fonte: Documento *Discapacidad Auditiva: investigacion educativa*.

No Quadro 3, são apresentados os objetivos a serem desenvolvidos por faixa etária. Mostra o que, em cada fase, a criança/estudante precisa dispor em termos de conhecimento de leitura e escrita. Comprendemos que estipular uma quantidade mínima de palavras a serem aprendidas por faixa etária não pode se configurar como um objetivo imutável e fixo, tendo em vista que cada pessoa tem o seu tempo de aprendizagem. Tendo o aprendizado da língua de sinais consolidado, acreditamos que as pessoas surdas conseguem aprender os demais conhecimentos, desde que sejam utilizadas metodologias apropriadas nesse processo.

O Instituto de Audiologia, segundo o documento, faz o diagnóstico da leitura e da escrita dos sujeitos surdos, acreditando que, dessa forma, os profissionais conseguirão organizar as estratégias metodológicas, contribuindo com o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Quatro testes foram feitos para identificar o nível de leitura e escrita dos estudantes.

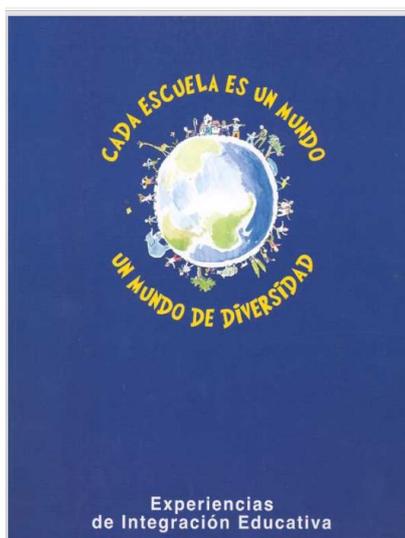
Os testes consistiam na apresentação de imagens, histórias em língua de sinais, expressões corporais, sinônimos e slogans com o intuito de identificar os níveis de interpretação e compreensão do que estava sendo apresentado. Os resultados nos testes foram: o nível de vocabulário em língua de sinais de 50% dos estudantes estava

conforme sua faixa etária, porém nenhum estudante surdo conseguiu atingir o nível esperado de leitura e escrita de acordo com a sua idade. Foi considerado, pelos profissionais do Instituto de Audiologia, que o resultado demonstra que esses estudantes tiveram dificuldade no processo de interpretação do que foi apresentado, principalmente os matriculados na 3ª série do ensino fundamental.

A partir do resultado dos testes, os profissionais do instituto entenderam a necessidade de realizar projetos de intervenção na área da linguagem, atividades com imagens relacionando com a escrita, associar frase à imagem, fazer leitura de frases incompletas na tentativa de descobrir qual palavra está faltando, dentre outros. A equipe de avaliação dos testes recomendou que fossem trabalhadas as seguintes questões relacionadas com o aprendizado da leitura e escrita: interpretação de símbolos, identificação de imagens, expressões e palavras, sequenciação, características de pessoas, objetos e situações, interpretação de diálogos, dentre outras.

No Chile, conforme a Figura 14, temos o texto/documento intitulado *Cada Escuela es un Mundo, un Mundo de Diversidad: experiencias de integración educativa* (UNESCO, 2003), organizado em Santiago, identificado no *site* da Unesdoc biblioteca virtual. Esse documento reúne contribuições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (Unesco/Santiago) e a da Fundação Hineni. Tem por objetivo oficializar os direitos dos meninos e das meninas com deficiência à educação em um contexto inclusivo, contribuindo com o processo de inclusão em escolas de educação básica.

Figura 14 — Captura de tela da capa do documento *Cada Escuela es un Mundo, un Mundo de Diversidad: experiencias de integración educativa*



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135469?posInSet=3&queryId=883e665a-4481-4f31-a978-61038689ef15>. Acesso em: 30 jul. 2021

No documento, é destacado o trabalho feito com estudantes com deficiência auditiva, apresentando que a falta de comunicação é um problema para o aprendizado da leitura e a da escrita desses estudantes. Considera que esse aprendizado é lento e, por isso, eles precisam de mais atenção. O texto/documento relata que os surdos, na fase inicial de comunicação, apresentam comportamento agressivo, por não saberem se comunicar: “[...] Al no poder expresar todo lo que quisieran, son más bruscos. “imagínate que tú no pudieras hacerte entender! Una vez que van adquiriendo lenguaje, eso se va eliminando poco a poco” (UNESCO, 2003, p. 65).

Compreendemos que essa afirmativa pode ser vista como um estigma²⁶ no processo inicial de comunicação do sujeito surdo. Pesquisa realizada por Milanezi (2016), em uma escola de educação básica, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, com matrícula de três estudantes surdos e vinte e um ouvintes, contando com a presença de uma professora regente da sala e de um professor surdo com suporte da

²⁶ Estudo de Goffman (2004), intitulado *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, aponta a aplicação desse conceito em diferentes situações e povos. A autora afirma que o estigma se refere à situação do sujeito “incapacitado” de ser aceito socialmente de forma integral na sociedade. A incapacidade está atrelada ao olhar do outro quanto a esse sujeito, considerando-o inferior diante de algum padrão de normalidade imposto pelos sujeitos. Apoiamo-nos na explicação desse conceito ao ver alguns estudos apontarem que, para o surdo se apropriar do conhecimento, ele precisa ser oralizado, dentre outras afirmações, conforme relatamos neste texto. Nesse sentido, usaremos esse conceito ao perceber afirmações que considerarmos generalistas na educação de surdos.

professora bilíngue e do tradutor intérprete de Libras, apontou que o aprendizado da Libras, bem como o processo de alfabetização naquela turma, a partir de observações da pesquisadora e dos profissionais da sala, estavam ocorrendo de forma harmoniosa.

No desenvolvimento das atividades, não foi percebido e nem relatado pelos participantes da pesquisa que, no processo de aprendizado da Libras, os estudantes apresentaram comportamento agressivo. Nesse sentido, consideramos que a afirmação contida no documento da Unesco (2003) não pode ser vista como uma constante nessa fase inicial de aprendizado do sujeito surdo e pode produzir ideias que não auxiliam na aprendizagem.

Ao mencionarmos que a afirmação do texto da Unesco pode ser vista como um estigma, referimo-nos à generalização de que todo surdo, na fase inicial de aprendizagem da língua de sinais, apresenta comportamento agressivo. Compreendemos a importância do aprendizado da língua de sinais para o estudante surdo, reconhecendo que esse conhecimento favorece o desenvolvimento de outras áreas educacionais, sociais e culturais do surdo, e a ausência dessa língua traz prejuízos a diferentes áreas de desenvolvimento do sujeito surdo.

A partir dos estudos de Goffman (2004), quanto à estigmatização dos sujeitos, compreendemos que diferentes estudantes desenvolvem padrões de normalidade, considerando que aquele que foge das regras do ambiente é visto como um incapacitado. Essa incapacidade, quando pensada no ambiente escolar, pode estar relacionada com os padrões de aprendizado estabelecidos socialmente e, muitas vezes, impostos aos estudantes.

No caso dos estudantes surdos, esses padrões estão associados ao aprendizado da linguagem oral e a outros conhecimentos, conforme já tratado ao longo deste estudo. Assim, entendemos que não devemos estabelecer padrões de aprendizado e nem estereotipar aquilo que o estudante deveria ser ou ter, mas sim nos inclinarmos a atender às necessidades educacionais e linguísticas de qualquer estudante.

Lacerda (2006), pesquisadora na área da surdez, ao desenvolver um estudo sobre inclusão escolar de estudantes surdos, apontou a necessidade de ações no espaço escolar que favoreçam o aprendizado do estudante. Cita, como exemplo, que, na educação de surdos, é extremamente importante a mediação de adultos surdos no processo de ensino-aprendizado e na mediação da relação entre surdos e ouvintes da classe/escola.

A autora considera que o processo de mediação demanda tempo na organização das ações de forma que venha a envolver todos os estudantes. Também destaca que a convivência entre surdos e ouvintes não ocorre sempre de forma fácil ou difícil e, muitas vezes, a parte mais desafiadora é ocultada, como as formas de aprendizado. Nesse sentido, salienta a importância do ambiente bilíngue como modelo favorável à educação de surdos, com profissionais especializados favorecendo a mediação entre os sujeitos. Sabemos que, em uma classe em que a língua de instrução é diferente da língua de sinais, todas as ações precisam ser repensadas e ressignificadas, possibilitando um ambiente bilíngue para os sujeitos surdos. Por isso defendemos que a presença de adultos surdos na sala de aula pode contribuir com o processo de enunciação dos estudantes surdos.

O documento/texto da Unesco (2003) destaca também que, inicialmente, a tendência era oralista, mas, com o passar dos anos, perceberam que nem todos conseguiam ter a habilidade de ser oralizado. Ao mesmo tempo, alguns não conseguiam ser oralizados e nem aprender a língua de sinais, ou seja, não se comunicavam nem com ouvintes e nem com surdos e, por esse motivo, foi pensada a comunicação total, que consiste no uso simultâneo da linguagem oral e da gestual.

Esse documento aponta, ainda, que algumas crianças que apresentam boa leitura labial estão conseguindo se adaptar aos conteúdos ensinados das disciplinas do ensino comum. Porém, outras crianças que não foram oralizadas precisam de mais apoio na sala de recursos. Assim, o processo de aprendizado da leitura e da escrita nessas crianças ocorre de forma lenta, pois elas ainda não aprenderam a se comunicar pelo método oral. Observamos que as afirmativas contidas no documento/texto são generalistas, por exemplo, o fato de somente conseguir ser alfabetizada a criança que é oralizada.

Outro documento identificado no Chile, intitulado *Thiago y el Caracol Ferramienta Didáctica para la Alfabetización de Niñas y Niños Sordos*, proposto pelo Serviço Nacional de la Discapacidad (SENADI, MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA, 2017) e pela Associação Comunitária Papa João XXIII, em parceria com uma universidade, foi organizado na Itália e apresentado no Chile com o objetivo de contribuir com a alfabetização de surdos do país.

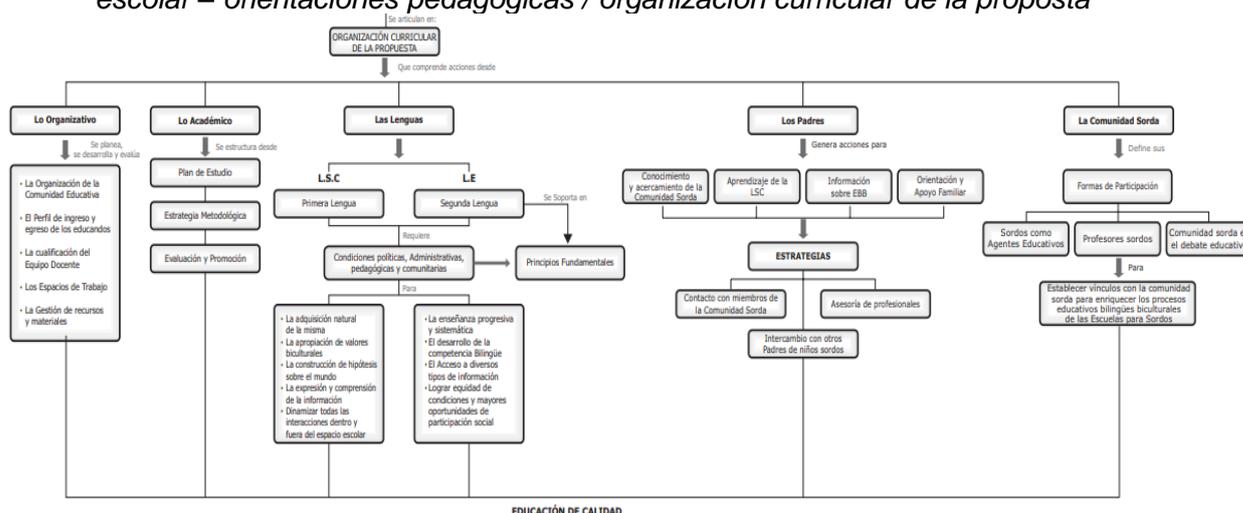
O documento de 2017, mesmo feito na Itália, foi adotado para crianças surdas chilenas na fase inicial de alfabetização. Apresenta uma ferramenta audiovisual a ser desenvolvida em quatro etapas, de forma acessível e interativa, contribuindo com o trabalho de professores que atuam com surdos. Assim,

Thiago y el Caracol, é uma ferramenta educacional, interativa e audiovisual que promove a aprendizagem e a educação, prestando apoio significativo aos professores e seus alunos, fortalecendo a educação inclusiva nas escolas. Atualmente, o material está disponível e gratuito no site da Associação Comunitária Papa João XXIII (SENADI, MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA, 30/10/2017 (Disponível em: <https://www.senadis.gob.cl/participacion/d/noticias/6905/thiago-y-el-caracol-herramienta-didactica-para-la-alfabetizacion-de-ninas-y-ninos-sordos>. Acesso em: 29 jul. 2021).

A ferramenta produzida pela Audiovisivi Apg23 e pela Pastoral de Sordos APG23 pode ser utilizada por escolas de educação básica e escolas especiais no processo de alfabetização de surdos. É dividida em quatro etapas, da seguinte forma: no primeiro vídeo, é apresentada uma história por um intérprete de língua de sinais, em que um contador viaja por vários países para conhecer muitas crianças e, nesse meio tempo, acaba conhecendo Thiago, personagem da história. Nesse momento, são apresentadas palavras que circulam no cotidiano de Thiago bem como no seu sonho. Na segunda etapa, o personagem Thiago conhece um caracol e, mais à frente, tornam-se amigos. Nesse momento, aparece uma pergunta (A qué se puede jugar con un caracol?) para as crianças responderem, envolvendo verbos, predicados e advérbios. Na terceira etapa, são propostos jogos interativos sobre a história como forma de interação e consolidação do que foi ensinado. Na quarta etapa, é proposto o alfabeto como estratégia de avaliação. O projeto, além do objetivo de alfabetizar crianças surdas, por meio da brincadeira, procura incentivar o aprendizado da língua de sinais em crianças ouvintes.

Na Colômbia, o documento *Educación Bilingüe para Sordos: etapa escolar – orientaciones pedagógicas* relata que a língua de sinais colombiana (LSC) possui estrutura gramatical própria que se diferencia de outras línguas. O documento apresenta uma proposta curricular para o ensino dessa língua e da língua escrita para estudantes surdos, as formas de organização e difusão da língua de sinais para a comunidade escolar, envolvimento dos professores nesse processo e estratégias utilizadas, conforme a Figura 15.

Figura 15 — Captura de tela da capa do documento *Educación Bilingüe para Sordos: etapa escolar – orientaciones pedagógicas / organización curricular de la propuesta*



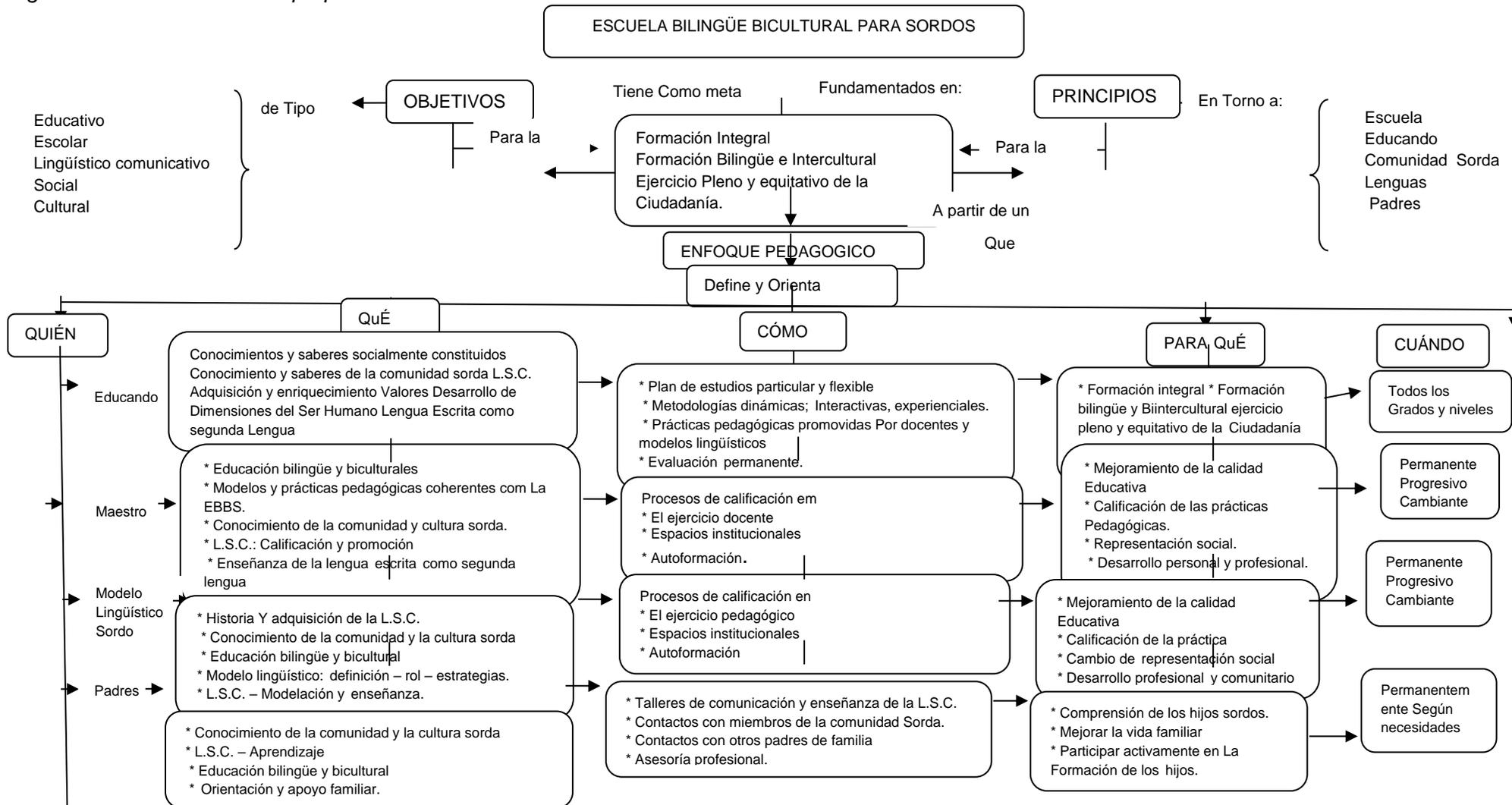
Fonte: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

Conforme descrito na Figura 15, a organização curricular envolve as famílias, profissionais da escola, estudantes e comunidade surda. Inicialmente, é feito um diagnóstico, traçando o perfil do estudante atendido e, em seguida, é organizado um plano de trabalho contendo a organização do espaço de atendimento, a estratégia metodológica para o ensino da língua de sinais colombiana como primeira língua e o espanhol escrito como segunda língua. As famílias são orientadas pelos professores e lhes são apresentadas as formas de ensino utilizadas com os estudantes surdos. Conforme indica a Figura 15, a comunidade surda é envolvida nas ações por meio da participação dos professores surdos no debate em torno da educação bilingüe bicultural.

Assim como na Bolívia, o documento destaca a importância de o estudante surdo aprender por meio da experiência visual, fazendo uso de imagens, vídeos, mapas conceituais, textos, diferentes tecnologias etc. Destaca também o uso de mídias

audiovisuais, jogos de computador e diferentes softwares, visitas técnicas ao bairro, museu, centros de experiência, práticas que envolvam ações lúdicas, desportivas e recreativas, que contribuam no aprendizado da língua de sinais e na língua escrita. No Organograma 1, é apresentado o funcionamento dessas ações dentro da escola bilíngue para surdos, conforme o texto do Ministério da Educação da Colômbia (2006).

Organograma 1 — Captura de tela da capa do documento *Educación Bilingüe para Sordos – Etapa Escolar – Orientaciones Pedagógicas / Organización curricular de la propuesta*



Fonte: *Educación Bilingüe para Sordos – Etapa Escolar – Orientaciones Pedagógicas / Escuela Bilingüe Bicultural para sordos*

No organograma, são descritos os objetivos a serem conquistados na escola bilíngue, tanto pelos estudantes quanto pelos profissionais e familiares. Acreditamos que é importante que as ações a serem desenvolvidas sejam organizadas assim como os objetivos a serem conquistados na proposta bilíngue, pois isso permite avaliar se o que está sendo oferecido favorece ou não o aprendizado do sujeito surdo. Acreditamos que essas propostas precisam ser passíveis de mudanças, de acordo com a necessidade linguística, social e cultural da pessoa surda.

O documento destaca também que, no primeiro momento de ensino da língua de sinais e da língua escrita, é apresentada aos estudantes surdos a narração de alguns textos, para que eles possam perder o medo de ter contato com um texto e seja desenvolvido o pensamento criativo e simbólico. Assim, é apresentado o título, autor, país, editora e origem do texto para que o estudante surdo o conheça antecipadamente. No segundo momento, é solicitado ao estudante que registre no seu caderno o vocabulário aprendido e desenhos fazendo uso de recortes de papel.

Em Costa Rica, o documento *Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica* apresenta a proposta de organização de um modelo educativo bilíngue. O documento traz algumas tabelas por grupo de turmas/séries, com diferentes ações e conteúdos a serem realizados com os estudantes surdos. Em cada nível, o professor é orientado a registrar, por meio de relatório, o processo de desenvolvimento da criança surda e o vocabulário adquirido para facilitar sua mudança de grupo. Nas tabelas, constam o que será ensinado e os objetivos a serem alcançados, conforme demonstrado no Quadro 4 e no APÊNDICE C. O Quadro 4 apresenta um nível básico inicial e o APÊNDICE C descreve estratégias mais avançadas incluindo o ensino da leitura e da escrita tanto em língua de sinais quanto na língua escrita do país.

O APÊNDICE C apresenta, como objetivo, a estimulação da leitura visual, fazendo uso de vídeos, com a proposta de que a criança reconheça o vocabulário ensinado e faça associação de palavras por meio da imagem apresentada, além do ensino das classes gramaticais, cultura surda, situação de aprendizagem do estudante e atividades a serem desenvolvidas. São enfatizados tanto o ensino da língua de sinais

quanto o da língua escrita, por meio de diferentes metodologias, conforme documento do MEP, Costa Rica (2017).

Quadro 4 — Nivel: Inicial Básico A do documento *Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica*

NIVEL: INICIAL BÁSICO A

ESTRATEGIAS ANUALES				
	Órdenes:		Expresiones:	
Cuentos	Venga	Vaya	Estoy feliz/triste	Buenos dias
Descripciones	Párese	Haga fila	Tengo sueño	Gracias
Noticias	Siéntese	Sople	No tengo sueño	Por favor
Relatos de experiencia	Haga fila	Deme	Hola	!Feo!
	Camine	Ácelo	Adiós	!Rico!
	Salude	Tome	Gracias	Hoy hay sol.
	Lávese las manos	Coma	!Qué rico helado!	Hoy hace calor.
	Abra la puerta	Pele el banano	Vamos a	Hoy hace frio
	Despídase	Cepíllese los	comer...	
	Juegue	Dientes	!Qué feo!	
	Traiga	Comparta con...	!Qué bonito!	
		Comparta su...	Estoy enfermo	
			Me siento mal	
TIEMPOS VERBALES: En este nivel se trabajan los tiempos verbales em presente y pretérito perfecto del modo indicativo y modo imperativo.				
Las actividades deben ser fundamentalmente significativas, con contenidos familiares al niño, las personas sordas u oyentes que reconozca deben estar involucrados en el ambiente escolar. La unidad “Ubicándome en el tiempo” es una unidad transversal, se desarrolla durante el año, debe incluirse diariamente en las actividades de círculo.				
SABER SER				
<ul style="list-style-type: none"> • Fijar la mirada y atender al emisor. • Identificarse como persona sorda. • Presentar una actitud positiva hacia le LESCO. • Seguir indicaciones simples en español y en LESCO. • Comprender y utilizar formas de llamar la atención em la cultura sorda. 				

Fonte: *Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica.*

Foi possível observar que o Quadro 4 tem a proposta de desenvolver atividades que envolvam o cotidiano de crianças surdas, reafirmando a cultura e identidade surda, questões essas que, em nossa concepção, são essenciais no aprendizado da língua de sinais e da linguagem escrita.

A proposta curricular apresentada no documento destaca que o ensino do espanhol como segunda língua precisa envolver professores ouvintes, surdos e a família dos estudantes, na tentativa de que a criança de Costa Rica seja desenvolvida em todos os níveis linguísticos, proporcionando acesso às demais disciplinas do currículo

escolar. O documento relata que, ao término do nível básico A, a criança deve ter vocabulário ampliado envolvendo verbos, substantivos, pronomes, adjetivos, reconhecendo o vocabulário em língua de sinais, em leitura labial e ideovisual para que consiga ter uma identidade e, reconhecendo-se como sujeito surdo, faça uso de expressões e se identifique na cultura surda com seus pares, participando de todas as atividades da escola.

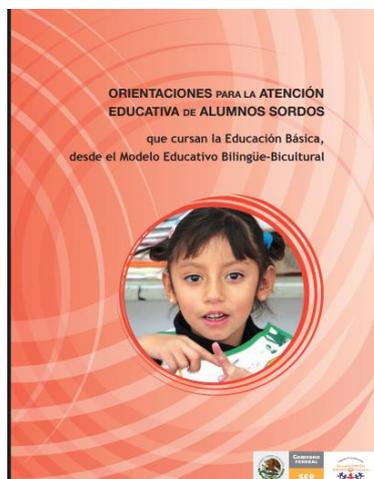
No Equador, o documento *Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva* (MEC/EQUADOR, 2020) apresenta uma proposta bilíngue, porém, conforme mencionado, a oralização continua a ser o foco do sistema educativo do país. Como proposta metodológica, é mencionado o uso de materiais visuais, como livros, dicionários, dentre outros que contemplem o uso do espanhol escrito e a língua de sinais equatoriana. O documento cita que as instituições educativas especializadas precisam fazer uso da dramatização e de diferentes projetos que envolvam a leitura e a escrita de forma espontânea nas crianças surdas. Destaca que aulas de reforço e tutoriais individuais são ministradas pelos professores, tutoriais coletivos, estimulando a comunicação oral do espanhol e atividades de estudo para serem realizadas em família.

O documento enfatiza que o uso da experiência dos estudantes deve ser contemplado nas aulas e, assim, os professores podem usar diferentes situações-problema, ensinando-os a tomar decisões e assumir responsabilidade, bem como a fazer uso de imagens e palavras correlacionando-as, contribuindo no processo de alfabetização dos estudantes. Também deve fazer uso de atividades que envolvam mapas conceituais, classificação, sequências, perguntas e respostas simples em língua de sinais.

No México, o documento referência *Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que Cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural* (SEP, 2012), conforme capa na Figura 16, destaca que o surdo precisa participar de situações comunicativas para que o processo de aprendizado da leitura e escrita ocorra. Para isso, destaca a importância do contato com diferentes

textos e o uso de estratégias metodológicas pelos professores para que esse contato se efetive.

Figura 16 — Capa do documento *Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que Cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*



Fonte: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

O documento cita, como exemplo, que o professor pode contar e narrar histórias em língua de sinais, usar a datilologia das palavras, associar a escrita ao sinal da palavra, trabalhar com diferentes notícias do cotidiano do estudante, com livros em quadrinhos, leitura de imagens e brincadeiras que envolvam esse aprendizado, realizar projetos por meio da literatura, teatro, computadores, mapas mentais, linha do tempo, material concreto, audiovisual, multimídia, internet, livros, dentre outros. Caso o estudante ainda não domine a língua de sinais, poderá tentar fazer a leitura labiofacial no processo de identificação da imagem e associação com a palavra. O professor, segundo o documento, precisa buscar diferentes ferramentas metodológicas para serem trabalhadas em sala de aula, porque assim o surdo poderá se apropriar da língua escrita.

O documento destaca também que, ao ler para uma criança surda, é preciso repetir a história e pedir que ela faça a recontagem na tentativa de avaliar se conseguiu compreender o que foi lido. Cita, como exemplo, a confecção de um livro sem palavras, apenas com imagens, a escrita de uma carta para o diretor da escola e a elaboração de um diário das atividades desenvolvidas em sala, podendo ser compartilhado com outros colegas, pedindo que ela que tente descobrir o que o outro

desenhou ou escreveu. Enfatiza também que o processo de criação de uma história precisa ocorrer de forma interativa, em que o professor pode pedir que uma criança inicie a história, outra continue e outro colega finalize, propondo situações-problema e a solução do conflito. Em seguida, a história será desenhada por meio de quadrinhos pelas crianças, que poderão também fazer uso do computador para organizar as imagens.

O documento finaliza destacando a importância de as crianças surdas, na fase pré-escolar e inicial de escolarização, serem atendidas em escolas próprias de surdos, para aprender a língua de sinais mexicana e os demais conteúdos da educação básica e, assim, possam se desenvolver socialmente, tenham a identidade surda reafirmada e disponham de condições necessárias para a continuidade dos estudos para serem inseridas, posteriormente, em escolas com crianças ouvintes.

Outro programa na área de alfabetização de surdos desenvolvido no México é o *Alfabetização para Surdos (Alas)*, que consiste em uma plataforma, por meio do programa WINGS, criado pela Universidade de Veracruz, utilizando a tecnologia da informação como estratégia de aprendizado da leitura e da escrita do estudante surdo. O Alas tem por objetivo apoiar o surdo, a família e os profissionais da educação no trabalho de desenvolvimento da leitura e escrita do surdo, atuando na melhoria de sua comunicação com os ouvintes e inclusão desses estudantes.

No programa, o surdo tem a possibilidade de aprender muitas palavras escritas em espanhol. Para que ele tenha acesso à plataforma, é preciso fazer uma inscrição no *site* direcionado pelos organizadores. O *site* conta com conteúdos, como verbos, histórias, jogos, alfabeto, vocabulário, dentre outros. Cada conteúdo tem um objetivo a ser alcançado pelo estudante surdo em fase de alfabetização.

A plataforma pode ser acessada por meio de computadores, telefones e tablets em conexão com a internet. Apoiar o surdo no processo de aprendizagem da língua de sinais mexicana (LSM) e na alfabetização escrita do espanhol. A primeira versão do projeto foi apresentada na Escola Primária Heróis de Chapultepec. Estudantes da Pós-Graduação da Ufes, em visita ao México, conheceram a plataforma, elogiaram

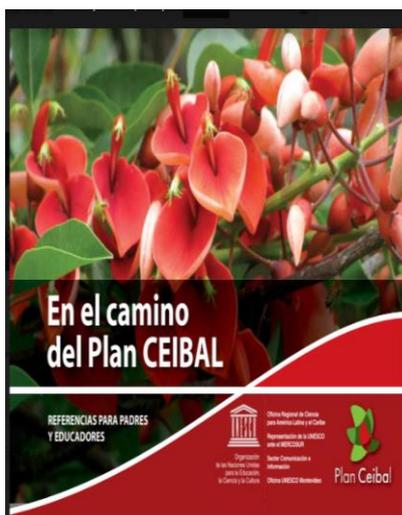
sua aplicabilidade com os surdos e a consideraram como uma proposta inovadora no processo de alfabetização de surdos. Relataram o interesse em levar a proposta da plataforma para o Brasil e a urgência no desenvolvimento desse tipo de projeto.

O Peru, conforme mencionado, está em fase de organização do documento *Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Auditiva* (MINEDU, 2020). A proposta metodológica adotada no processo de alfabetização de surdos está fundamentada na concepção chomskiana, que defende a logogenia, que parte da noção de que a formação de uma frase não se resume a um agrupamento de palavras, mas pode ser comparada com o desenvolvimento de uma árvore, em que existe o processo de ramificação por meio de frases, dentre outros.

Assim, com logogenia, segundo o documento, o surdo é exposto à língua escrita, e as regras gramaticais são, aos poucos, ensinadas por meio de frases que têm relação sintática. No primeiro momento, são usados textos com orações comparativas, copulativas e preposições. Se o professor perceber que o estudante conseguiu compreender o que foi proposto por meio de simples comandos, é iniciada a segunda fase, que consiste na introdução de pequenos diálogos escritos entre o professor e o estudante. Uma outra proposta de ensino que tem sido organizada no país consiste na implementação de uma plataforma virtual para que estudantes e seus familiares aprendam a língua de sinais, tendo professores bilíngues como mediadores. Nessa mesma plataforma, os estudantes também terão acesso ao ensino da língua espanhola de forma escrita e oral.

No Uruguai, no *site* da Unesdoc, identificamos o documento publicado no ano de 2009, intitulado *En el Camino del Plan CEIBAL*, especialmente o Capítulo 13, com o tema *La tecnología como medio para el desarrollo educativo en niños con capacidades especiales*. Conforme a Figura 17, tem por objetivo fomentar a apropriação didático-pedagógica, por meio da tecnologia, promovendo a igualdade de oportunidade para todos.

Figura 17 — Captura de tela da capa do documento *En el Camino del Plan CEIBAL*



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192851?posInSet=2&queryId=883e665a-4481-4f31-a978-61038689ef15>. Acesso em: 30 jul. 2021.

O documento sistematizado pela Unesco, em parceria com vários autores, menciona um projeto específico que foi organizado por Farina, Mañorqui, Peñalva e Pereira (2009), tendo como objetivo contribuir com o processo de alfabetização de estudantes surdos na escola. O projeto consiste na alfabetização em Língua de Sinais Uruguiaia (LSU) e, a partir desse conhecimento, pode ser introduzido em diferentes conteúdos para o ensino da língua na modalidade escrita.

Assim, foi organizado o projeto *Leitura e escrita em crianças surdas*, com o objetivo de contribuir com o processo de leitura e escrita dessas crianças dentro das escolas. Como estratégia metodológica inicial do projeto, foi proposta gravação de vídeos em língua de sinais, com o intuito de ser montado um dicionário em LSU na tentativa de unificar essa língua em âmbito nacional.

O uso de vídeos em LSU com as crianças com a intenção de interagir com esse tipo de tecnologia, com gravações de si e interpretação do vídeo que o colega gravou, curso de edição de vídeos, envolvimento da família nas atividades com o texto que foi filmado na escola e ensino da língua de sinais para todos os profissionais da escola e estudantes ouvintes fazem parte das estratégias de alfabetização do projeto proposto no documento da Unesco (2009). O documento menciona que, para a realização

desse projeto, é extremamente fundamental a presença de professores surdos atuando com as questões sintáticas e morfológicas da LSU.

Segundo esse texto/documento da Unesco (2009), a equipe organizadora observou que, anteriormente ao projeto com gravação de vídeos e criação do dicionário, as crianças não participavam com muita frequência das aulas. Foi considerado que o uso de computadores XO possibilita o aprendizado da leitura e da escrita de forma diferente e transcende ao uso somente do caderno, lápis, quadro etc., tendo em vista que a tecnologia faz parte da vida dos estudantes e, por esse motivo, perceberam que os estudantes passaram a atuar com mais intensidade nas atividades organizadas por meio dos novos recursos.

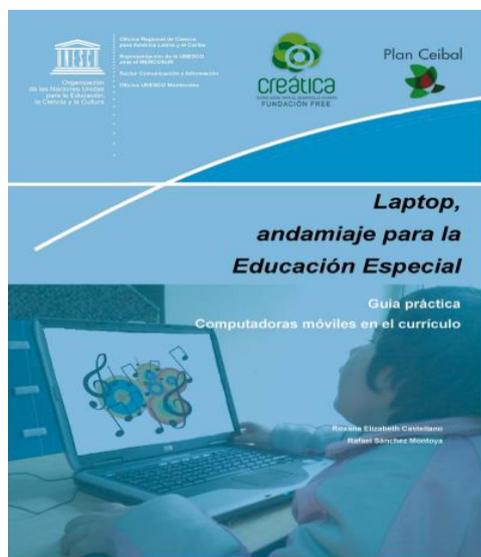
O trabalho com a edição de textos, em que a criança precisa capturar a imagem, colar e montar a história ou quadrinho, gravação de enquetes, uso de chats, dentre outros, torna-se uma ferramenta que contribui para o aprendizado da escrita, conforme destacado no texto. Quando não conhecem uma palavra, recorrem à ferramenta de busca da internet. Os organizadores do projeto citam, como exemplo, que, em uma determinada atividade, três crianças surdas não identificaram a palavra “pombo” e acharam estranha a sua escrita. O professor digitou a palavra no computador e apareceram várias imagens de pombos e de mulheres. Explicou que “pombo” é um pássaro e pode ser usado também como nome feminino. Após essa ação, as crianças compreenderam a escrita da palavra.

Mesmo com o uso da tecnologia no processo de alfabetização, as autoras consideram um grande desafio o desenvolvimento da educação bilíngue, tendo em vista a dificuldade em inserir o ensino da língua de sinais e questões da cultura surda no currículo escolar. Aos poucos, no entanto, por meio de diferentes estratégias, participação dos profissionais e adequação das ações, as crianças surdas poderão aprender a língua de sinais e a língua escrita.

Outro documento identificado no Uruguai, no *site* da Unesdoc biblioteca digital foi o *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guia práctica, computadoras móviles em el currículo*, conforme a Figura 18, publicado no ano de 2011 pela Unesco, também

no Uruguai. O texto destaca que tem por objetivo tornar acessível o uso da tecnologia para pessoas com deficiência nas escolas públicas do Uruguai.

Figura 18 — Captura de tela da capa do documento *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guía práctica, computadoras móviles em el currículo*



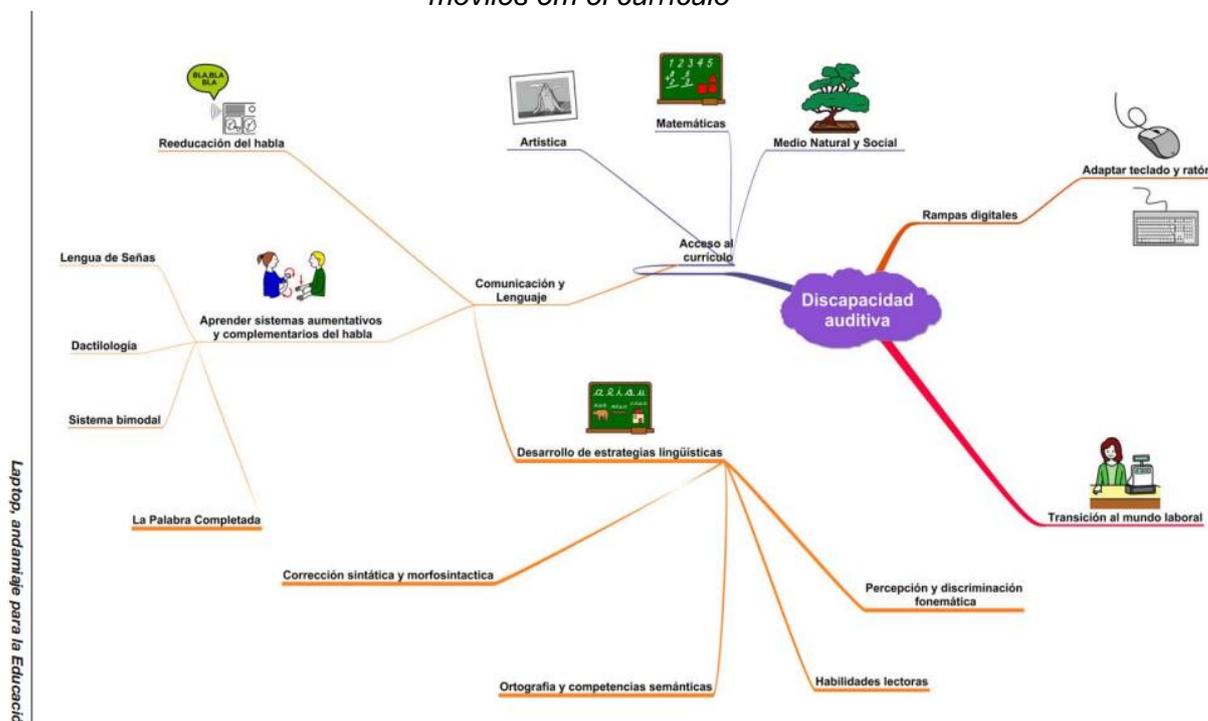
Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212091?posInSet=19&queryId=2e7d6f9d-842e-43e4-afc4-5cba2b09da1e>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Esse documento cita o texto já mencionado, *La Tecnología como medio para el desarrollo educativo en niños con capacidades especiales* (UNESCO, 2009), como referência para a elaboração desse novo documento de 2011. Destaca que, com jovens com deficiência auditiva com dificuldade para ler e escrever, foi utilizado como estratégia um software que contribui no processo de alfabetização desses estudantes. Aponta que não é um método, porém um software que pode possibilitar o aprendizado do estudante surdo na leitura e na escrita. Como projeto para o ensino da língua de sinais, foi desenvolvido o Sueñalettras em parceria com a Unesco. Esse projeto, além de envolver a língua de sinais uruguaia, consiste no ensino da língua chilena e mexicana.

No documento, conforme a Figura 19, encontra-se a proposta apresentada no laptop para o ensino da língua de sinais e demais conteúdos do currículo escolar para estudantes com deficiência auditiva. Podemos observar que, na figura, são mencionadas formas de ensino da língua de sinais, uso de estratégias linguísticas,

ortografia, percepção e discriminação fonética, dentre outros, como estratégias de ensino.

Figura 19 — Captura de tela da imagem *Red conceptual laptop-discapacidad auditiva*, do documento *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guia práctica, computadoras móviles em el currículo*



Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212091?posInSet=19&queryId=2e7d6f9d-842e-43e4-afc4-5cba2b09da1e>. Acesso em: 8 nov. 2021.

Por meio do laptop, é trabalhado o uso de literatura uruguaia, construção de histórias, histórias com adivinhações, dentre outras. Cita, como exemplo, a construção da história *Julieta o que você plantou* e o uso de pictogramas, acreditando que pode melhorar o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura dos estudantes. Na história *Julieta o que você plantou*, foi trabalhado o conhecimento da língua de sinais e da língua escrita, socialização, Matemática e Ciências, conforme a Figura 20.

Figura 20 — Captura de tela do quadro *Julieta ¿qué plantaste?* do documento *Laptop, Andamiaje para la Educacion Especial: guia práctica, computadoras móviles em el currículo*

Julieta ¿qué plantaste?	
Autora : Sandra Fierro Andino. Escuela N° 223 Progreso. Canelones. Uruguay.	
Áreas curriculares : Conocimiento de la Lengua, Conocimiento Social, Conocimiento de la Naturaleza, Matemática	
Objetivos en acción (competencias) <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer silueta textual. - Escribir textos breves. - Clasificar. Comunicación y Lenguaje <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de un texto narrativo de su nivel (277) - Lectura comprensiva de textos: cuentos, narraciones, descripciones, noticias, etc. Captación del sentido global y las ideas principales (291) - Asociación de una imagen a una idea (128) - Práctica dirigida de estrategias de producción de textos: planificación, redacción y revisión de textos (363) 	Matemática <ul style="list-style-type: none"> - Formar grupos de forma dirigida (más de un grupo) (553) - Realizar clasificaciones con 2 criterios (555) Adscribir elementos a un grupo (pertenece/no pertenece) (401) Conocimiento del medio natural, social y cultural <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las clases principales y las características básicas de los animales y las plantas del entorno, despertando actitudes de valoración y respeto (4007) - Conocimiento de los principales grupos de animales y plantas y sus características (4008) Competencias digitales <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar diversas herramientas del programa Escribir (tabla, tipo de letra, tamaño, centrado) - Utilizar recursos del Tux Paint para el diseño de diapositivas.
Software: Escribir  , Tux Paint 	

Pre-Laptop/ Con-laptop/ Post-laptop		
TAREAS		
Iniciación / motivación	Desarrollo	Consolidación / Ampliación
<ul style="list-style-type: none"> - Leer y comentar el cuento Julieta, ¿qué plantaste? de Susana Olaondo. <p>Editorial Alfaguara</p> 		<ul style="list-style-type: none"> - Formar pequeños grupos de trabajo en los que se compartirán los trabajos realizados en Tux Paint. - Se aprovechará esta instancia para hacer correcciones entre pares.

Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212091?posInSet=19&queryId=2e7d6f9d-842e-43e4-afc4-5cba2b09da1e>. Acesso em: 8 nov. 2021.

Como estratégia de ensino em leitura e escrita, foram explorados pequenos textos, reconhecimento textual, comunicação, linguagem, compreensão de texto narrativo, gêneros textuais, associação de imagens ao texto, produção de texto, trabalho em grupo, dentre outros, conforme apresentado na figura acima.

O documento destaca que os profissionais que atuam com pessoas com deficiência auditiva, como fonoaudiólogos e professores, aproveitam essa estratégia de ensino, por meio do laptop, para inserir conteúdos relacionados com o desenvolvimento da

memória e atenção, pois consideram que esses estudantes tiveram algumas áreas prejudicadas ao longo dos anos por não terem sido alfabetizados e, assim, com essa estratégia, o professor consegue intensificar o ensino da leitura e da escrita tanto em língua de sinais quanto na modalidade escrita da língua majoritária do país, conforme apontado no texto da Unesco (2011).

Além desses dois documentos, identificamos uma pesquisa referente ao Uruguai, realizada por Peluso e Vallarino (2014), disponibilizada no *site* da Cultura Surda. O estudo foi desenvolvido em uma escola bilíngue do Uruguai, com o objetivo de apresentar metodologias no ensino de línguas. A escola tem por concepção que o aprendizado da língua escrita ocorre por meio da oralização da língua oficial do país. Como estratégia metodológica no ensino, foram utilizados vídeos, chats, leitura de textos, dentre outros em LSU.

Inicialmente, as crianças usavam a língua de sinais para apresentar o que entendiam do texto. Nas atividades de casa, o professor gravou um vídeo e pediu que os estudantes respondessem às perguntas em língua de sinais, com o objetivo de serem alfabetizadas em LSU e envolver a família nesse processo. As funcionárias da cozinha também participaram. Elas escreviam e gravavam vídeos, para que as crianças tivessem o contato com a escrita do texto por meio das receitas, conforme relatado por Peluso e Vallarino (2014).

O trabalho com os chats foi realizado em espanhol escrito e língua oral. A professora conversava com os estudantes informalmente, em seguida, organizava o *chat* para que pudessem ter uma interação, porém percebeu que eles não conseguiam dar continuidade entre si à conversa. No momento da história, os instrutores surdos narravam uma história e, em seguida, pediam que os estudantes fizessem o mesmo. Foi percebido que os discentes gostavam de ver o outro colega contar a história.

Como forma de contribuir com as estratégias metodológicas desenvolvidas com estudantes surdos do Uruguai, um estudo de Peluso e Vallarino (2014) destaca que foi organizada uma equipe de pesquisadores envolvendo duas escolas bilíngues para surdos em Montevideu e a Universidade da República, para, juntos, construir um

vocabulário em língua de sinais uruguaia, com gravação de vídeos e outras tecnologias. O uso de ferramentas, como vídeos, contribuiu no processo de alfabetização de surdos tanto em língua de sinais quanto no aprendizado na língua escrita, além de outras metodologias, como gravação de teatro e uso de diferentes dramatizações.

Durante análise dos textos/documentos referentes às metodologias adotadas pelos países no ensino da língua de sinais e da língua majoritária na modalidade escrita, foi possível observar que todos eles buscam usar estratégias voltadas para a educação bilíngue. Percebemos que essas estratégias são diferenciadas e são realizadas, em sua maioria, em espaços separados das escolas de ensino comum. Alguns documentos, ao descreverem a educação bilíngue, relatam que os governos têm autonomia para propor esse modelo educacional a partir da compreensão de que o país tem conhecimento do que significa ser uma educação bilíngue.

Em todos os países pesquisados, identificamos uma mobilização na organização de políticas de educação bilíngue, mas poucos descrevem as formas de alfabetização de surdos em seus documentos. Sabemos que a alfabetização de surdo não deve ser considerada de forma isolada da educação bilíngue, tendo em vista que compreende o ensino de duas línguas. As metodologias adotadas para o ensino tanto da língua de sinais quanto da língua escrita precisam compor os documentos orientadores da educação de surdos. São temáticas que estão entrelaçadas e não podem ser desvinculadas das políticas bilíngues de surdos.

As práticas de ensino, conforme mencionado, procuram apresentar, a partir de leitura nos documentos, um modelo de alfabetização que contempla o ensino da língua de sinais como primeira língua e o ensino da língua majoritária na modalidade escrita, fazendo uso de estratégias visuais por meio de atividades que envolvem o uso de diferentes gêneros textuais e de tecnologias. Compreendemos que o aprendizado da língua de sinais e da língua escrita está vinculado, porém, para iniciar o ensino da língua escrita, o surdo precisa conhecer a língua de sinais.

Estudo realizado por Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) sobre letramento de surdos a partir da prática social e cultural da linguagem entre a língua de sinais e a língua escrita considera que as interações verbais entre surdos são importantes no aprendizado da língua escrita. As autoras afirmam que as práticas discursivas entre esses sujeitos, de cunho dialógico e ideológico, são carregadas de diferentes sentidos e visões. Portanto, os discursos entre os pares surdos são necessários no desenvolvimento da língua de sinais e da língua escrita.

As autoras destacam que as formas de aprendizado da língua portuguesa (segunda língua para o sujeito surdo no Brasil, como segunda língua, não podem ser consideradas como um discurso ideológico vazio, tendo em vista que o aprendizado da língua escrita para ouvintes é diferente do praticado pela pessoa surda. Destacam que o aprendizado da língua escrita para o surdo é carregado de diferentes confrontos e contradições. Por esse motivo, a língua escrita, segundo Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 134): “[...] precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados”.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) relatam que, para que ocorra o aprendizado da língua escrita, é preciso, inicialmente, que o surdo tenha acesso a diferentes textos em língua de sinais para que, posteriormente, o aprendizado da língua escrita seja favorecido. A partir de Bakhtin (1998), as autoras destacam que as práticas de leitura somente são possíveis se forem vistas como um processo de hibridização. O processo de hibridização, segundo Bakhtin (1998, p. 156), consiste em um “[...] processo involuntário inconsciente no qual há uma mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado [...]”.

O processo involuntário por meio da mistura de diferentes línguas, em nossa concepção, ocorre nas interações sociais vivenciadas entre os sujeitos. Porém, acreditamos que a língua escrita somente será bem vivenciada se antes o sujeito surdo dispuser da língua de sinais, tiver contato com profissionais surdos e contar com um ambiente bilíngue favorável ao desenvolvimento do conhecimento da língua

escrita. Assim, esse processo poderá ocorrer de maneira involuntária. As autoras salientam que o hibridismo seria histórico-orgânico e não linguístico e intencional das obras literárias, discutido por Bakhtin (1998), uma vez que, segundo Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 137): “[...] embora presente em todo enunciado, dada sua essência dialógica, coloca em diálogo duas línguas/culturas que carregam, em seu interior, dois pontos de vista, duas visões e, portanto, duas formas de consciência verbal sobre o mundo”.

Ambas as línguas são constituídas de situações linguísticas, visões e formas gramaticais diferentes. Apresentadas as condições inerentes ao aprendizado dessas línguas ao sujeito surdo, o hibridismo-orgânico poderá ocorrer de forma involuntária. Por isso as autoras citam que o surdo precisa, inicialmente, aprender a língua de sinais de forma natural e ter esse conhecimento sistematizado nos espaços escolares bilíngues por meio de práticas, por exemplo, leitura e produção de textos em línguas de sinais e, a partir desse conhecimento, a linguagem escrita será mais bem desenvolvida.

O aprendizado da língua escrita, segundo diferentes autores, como Quadros (2008), Gesueli (2004), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), dentre outros, precisa estar vinculado à aquisição inicial da língua de sinais. O uso de histórias, textos com contextos adequados ao nível linguístico, que chame a atenção do surdo, focando o aspecto visual, tornando a leitura uma atividade cotidiana desses sujeitos, pode contribuir para o desenvolvimento da língua escrita do surdo.

A partir de leitura nos textos/documentos, observamos que os países pesquisados citam o ensino da língua de sinais como primeira língua e o da língua escrita como segunda língua nas metodologias apresentadas nos textos/documentos. Indicam diferentes estratégias visuais, uso de tecnologias, dentre outros fatores que mobilizam o aprendizado da língua de sinais e da língua escrita.

Os quinze países que apresentamos tratam da educação bilíngue, porém apenas cerca de 50% discutem as metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita. Em nossa concepção, diante de diferentes entraves educacionais já vivenciados na América Latina, a região tem se mobilizado para garantir a educação

de surdos, em espaços formais e não formais, conforme evidenciado nos documentos. As bases de alfabetização que permeiam as políticas elaboradas nos documentos, em nossa leitura, tratam do ensino da língua de sinais e da língua escrita de forma vinculada, um aprendizado decorrente do outro, mesmo tendo países que citam o aprendizado da linguagem oral como parte da proposta educacional para os surdos. Entretanto, a educação bilíngue é o foco dos países, conforme evidenciado nos documentos.

Outro ponto de destaque são os espaços de realização da educação bilíngue. Alguns países mencionam que a educação de surdos ocorre em escolas especiais, enquanto outros a realizam em escolas de ensino comum. A maioria conta com a parceria do atendimento clínico e social na educação de surdos e com uma equipe de fonoaudiólogos, terapeutas, assistente social, dentre outros. A discussão referente aos locais de realização do modelo bilíngue, em nossa concepção, tem ocorrido em debates intensos na educação de surdos. Nos documentos, também observamos que são citadas escolas bilíngues, escolas especiais ou escolas inclusivas. Os documentos, ao mencionarem escolas bilíngues, realizam, em sua maioria, o atendimento nas escolas especiais. Sendo assim, consideram esses espaços como bilíngues.

Em nossa concepção, a educação bilíngue é a melhor proposta de desenvolvimento educacional do estudante surdo. Acreditamos que esse modelo deve ocorrer em espaços que tenham a língua de sinais como primeira língua da pessoa surda, por meio de profissionais usuários dessa língua, que contem com matrícula de pessoas surdas e ouvintes que possam conviver e aprender uns com os outros.

Diante do que foi exposto nesta subseção, consideramos que as políticas que tratam do ensino da língua de sinais e da língua escrita precisam estar abertas a possíveis modificações diante da realidade de cada momento histórico social e linguístico dos sujeitos surdos. Stieg e Araújo (2017), em estudo realizado no Brasil, pontuam que, nas diferentes articulações em torno da organização de políticas de alfabetização, foi possível observar uma centralidade no processo de aplicação, que, de certa forma é

apresentada nas entrelinhas de um campo de disputa com ideias totalmente mercadológicas.

Essa visão dos autores não está desvinculada de um vazio histórico-social, tendo em vista que, a partir de análise dos documentos, foi possível observar diferentes defesas desde a realização do Congresso de Milão, perpassando nos documentos de países da América Latina e nas orientações da Unesco.

Não identificamos, de forma direta, nos documentos, destaques de parceria com a Unesco, porém encontramos documentos no *site* da Unesdoc que tratam de políticas bilíngues de surdos, conforme apresentado em seções anteriores. A seguir, apresentaremos a política nacional de educação de surdos organizada no Brasil no período de 2003 a 2016, em diálogo com as orientações da Unesco.

5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS ADOTADAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2003 A 2016

Neste capítulo, analisamos as políticas de alfabetização de surdos no Brasil adotadas no período de 2003 a 2016. Nesse sentido, discutimos a lei que oficializou a Libras no ano de 2002 por entendermos que abriu caminhos para o processo de educação bilíngue de surdos em sua língua oficial, o que foi fundamental para os avanços posteriores. Na sequência, analisamos as políticas de inclusão educacional adotadas no Brasil, no recorte temporal proposto nesta pesquisa, por compreendemos que essa política é a base para avanços na área da surdez.

5.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DOCUMENTO BALIZADOR DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Como mencionado, discutimos, nesta parte, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Apesar de não ter sido aprovada no período definido para este estudo, conforme mencionado, acreditamos que essa lei específica abriu caminhos para a educação de surdos, proporcionando-lhes uma educação de qualidade social e contribuindo com o seu processo de alfabetização.

Vale ressaltar que o Brasil trilhou diferentes percursos na educação de surdos, como podemos constatar nos estudos de Albres (2005), Rocha (2009), Duarte (2013), Calixto (2013), Rodrigues (2014), Witchs (2014) e Saia (2014), mencionados em nossa revisão de literatura. A referida lei, também conhecida como a Lei de Libras, publicada em 2002, teve como autora uma das representantes do PT²⁷ e também norteou a publicação de outros documentos publicados posteriormente a 2002.

Compreendemos que a Lei de Libras contribuiu para mudar o curso da história da educação de surdos. Essa lei pode ser vista como resultado do descontentamento da comunidade surda com a situação vivenciada pelos surdos ao longo de muitos anos.

²⁷ O período pesquisado neste estudo (2003-2016) teve como representante o Partido dos Trabalhadores (PT).

Ao tratarmos dessa lei como uma das fontes do nosso estudo, em nossa compreensão, a partir de pesquisas de Albuquerque Júnior (2021), acreditamos que precisamos estudar o contexto, a forma como foi produzida e a situação política da época.

Albuquerque Júnior (2021) destaca que, no processo de análise de um discurso ou pronunciamento, algumas questões são importantes de serem observadas, como as reações provocadas, como circulou sua publicação, se houve censura, correções etc. Partindo dessa compreensão, podemos afirmar que a Lei de Libras não pode ser vista como um documento isolado, tendo em vista que forma elos com outras normatizações e está ligada a outros textos/documentos que a precederam. Podemos afirmar, também, a partir de Bakhtin (2011), que esse tipo de enunciado pode ser visto como uma produção social, mobilizada pela comunidade surda.

Em nossa compreensão, consideramos a importância de se conhecer a fundo os sujeitos envolvidos no processo de criação dessa lei, bem como o contexto político-social em que viviam na época. Acreditamos, a partir de estudos de Bacellar (2008), na importância de se conhecer a história do documento que será analisado, como foi elaborado, com qual objetivo, quais sujeitos foram envolvidos, em qual contexto foi redigido, as defesas de quem o produziu, bem como “[...] Cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências” (BACELLAR, 2008, p. 72).

Sendo assim, a autora da Lei de Libras de 2002, Benedita da Silva, filiada ao PT, pode ser vista como o sujeito representador (BAKHTIN, 2011) que deu início, no ano de 1996, aos trâmites legais, por meio do Projeto de Lei do Senado nº 131. A oficialização da Lei nº 10.436/2002 teve um longo percurso no Senado Federal, iniciada em 1996, mas somente oficializada seis anos depois, conforme exposto nas Figuras 21 e 22.²⁸

²⁸ Video *Notícia em Mãos Libras*, publicado no *Youtube* no ano de 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s4_VOXATH60. Acesso em: 14 ago. 2021.

Figura 21 — Captura de tela de *Youtuber* da mobilização da comunidade surda em Brasília, em frente ao Senado Federal no dia da aprovação da Lei de Libras



Fonte: Video *Notícia em Mãos Libras*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s4_VOXATH60. Acesso em: 31 ago. 2022.

A Figura 21 apresenta representantes da comunidade surda de diferentes Estados brasileiros reunidos em Brasília na frente do Senado Federal no dia da aprovação da Lei de Libras. O vídeo divulgado pelo canal de *Youtube*, *Notícias em Mãos*, que transitou na época da oficialização da lei, mostrou muitas pessoas reunidas para o tão esperado dia em que poderiam ter a Libras como língua oficial das pessoas surdas.

A partir de Arendt (2004), podemos dizer que esse movimento sinalizou um tipo de poder materializado por um grupo de pessoas, por meio de ações conjuntas de vários Estados brasileiros, tendo um bem comum. A autora salienta que instituições políticas podem decair ou paralisar, caso o poder vivo do povo pare e se encerre, não dando mais sustento àquela instituição. Isto é, em nossa compreensão, se a comunidade surda desistisse da mobilização em torno da oficialização da Lei de Libras, possivelmente, a aprovação dessa lei decairia ou seria paralisada. Nesse sentido, a promulgação da lei é resultado da mobilização, da luta política empreendida pela comunidade surda. No dia de sua votação, essa comunidade precisava estar em Brasília para continuar a luta, expressando a sua capacidade de permanecer mobilizada.

Em seguida, a Figura 22 mostra o senador Ramez Tebet, na época filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), declarando a aprovação da Lei de

Libras no plenário. Na fala do senador (informação verbal),²⁹ a Lei de Libras era a lei mais humana que estava sendo aprovada no Senado Federal: “É a lei que aprova os sinais como expressão da manifestação do ser humano daqueles que por uma razão ou outra estiveram privados dos seus sentidos [...]” (TEBET, 2002).

Figura 22 — Captura de tela de *Youtuber* do Senador Ramez Tebet³⁰ anunciando em plenária a aprovação da Lei de Libras



Fonte: Vídeo *Notícia em Mãos Libras*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s4_VOXATH60. Acesso em: 31 ago. 2022.

A fala do senador Ramez Tebet, afirmando que essa lei é a mais humana, em nossa compreensão, denota o olhar do Estado em oficializar um direito da comunidade surda. É fato que, antes da aprovação da lei, os surdos não tinham a liberdade, de forma oficial, de conversar em Libras em nenhum espaço. Os surdos foram privados desse direito durante muitos anos. Desse modo, entendemos que a aprovação da lei é uma conquista, pois consolidou o direito do surdo de ter sua língua de comunicação oficializada.

O movimento da comunidade surda, em torno da aprovação da Lei nº 10.436/2002, não foi iniciado no dia da aprovação dessa lei. Essa é uma construção e conquista das pessoas surdas que, segundo Brito (2013), teve início no ano de 1993, quando

²⁹ TEBET, Ramez (discurso proferido na sessão, inserido na matéria jornalística). Programa *Notícia em Mãos: A Língua Brasileira de Sinais*. Canal E/SEDF. 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s4_VOXATH60. Acesso em: 14 ago. 2021.

³⁰ Ramez Tebet foi senador pelo Mato Grosso do Sul no período de 1995 a 2003 e de 2003 a 2006. Faleceu no dia 17-11-2006 (Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/69>. Acesso em: 16 ago. 2021).

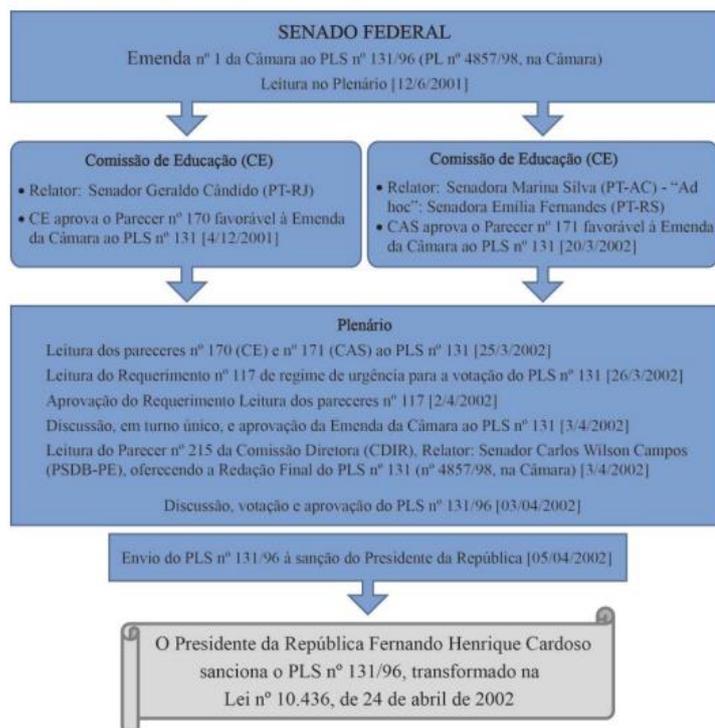
representantes da Feneis e outros sujeitos aliados ao movimento surdo passaram a defender a importância da oficialização da Língua Brasileira de Sinais. O estudo de Brito (2013)³¹ relata a movimentação para a aprovação da Lei de Libras que, inicialmente, foi formulada por meio da criação de uma emenda parlamentar da senadora Benedita da Silva. O autor destaca que:

De acordo com a CF/1998 (artigos 59 a 69), o processo legislativo brasileiro é bicameral. Nas produções das leis federais, quando um projeto é aprovado em sua Casa de origem (no processo em tela, o Senado), ele é encaminhado à Casa revisora (no caso, a Câmara), a qual poderá rejeitá-lo, aprová-lo na íntegra ou com emendas. Se aprovado com emenda, como ocorreu com o PLS nº 131/96, o projeto retorna à Casa de origem, para que esta aprecie a emenda e, decidindo-se pela aprovação desta, encaminhe-o à sanção da Presidência da República (BRITO, 2013, p. 206).

A partir da afirmação de Brito (2013), observamos que o processo de oficialização da Libras percorreu um longo caminho até ser aprovado, conforme assinalado na Figura 23, elaborada pelo autor.

³¹ Estudo de Brito (2013), em sua tese intitulada *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais*, trata dos trâmites legais da aprovação da Lei de Libras, desde a indicação dos senadores envolvidos na movimentação do projeto de lei no Senado, os pareceres e demais encaminhamentos até a aprovação da lei. Esse estudo traz detalhes quanto à aprovação da Lei nº 10.436/2002, porém, em nossa pesquisa, especificamente neste capítulo, focamos apenas as questões relacionadas com o surgimento da lei e sua importância na educação de surdos.

Figura 23 — Captura de tela da imagem *Primeira etapa da tramitação do PLS nº 131/96 pelo Senado da tese de doutorado intitulada O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais*



Fonte: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/publico/FABIO_BEZERRA_DE_BRITO.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

Observamos, a partir da figura acima, os trâmites legais percorridos no Senado Federal para a aprovação da Lei de Libras. Assim, foi um longo caminho burocrático. Até chegar à concretização de um sonho ou ter respostas para lutas, os surdos organizaram diferentes movimentos juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)³² em torno da reivindicação de ter a Libras oficializada como língua de comunicação de pessoas surdas. Ex-presidente da Feneis, Antônio Mário Souza Duarte relata, no documento da Feneis (2003), intitulado *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos*, que o contato com a senadora Benedita da Silva teve início no ano de 1993, quando lhe foram entregues subsídios que fundamentaram a elaboração da Lei de Libras.

³² A Feneis é uma instituição sem fins lucrativos. Foi fundada no ano de 1987 com o objetivo de defender políticas voltadas para a comunidade surda do Brasil, envolvendo questões como cultura, saúde, assistência social, políticas linguísticas, educação, dentre outras. A Feneis, segundo o site da própria instituição, é filiada à Federação Mundial dos Surdos e conta com seis redes administrativas no Brasil (Disponível em: <https://feneis.org.br/o-que-e/>. Acesso em: 5 out. 2022).

Brito (2013) relata que, em entrevista concedida para a sua tese de doutorado, por Daniela Richter Teixeira, ex-presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Surdos (Fenapas), foram feitos convencimentos e tentativas de aproximação com os parlamentares em torno da aprovação da Lei de Libras. A ex-presidente destacou que a senadora Benedita da Silva recebeu representantes da comunidade surda em seu gabinete de forma atenciosa e que seus assessores ficaram responsáveis pela elaboração inicial do projeto de lei, mas a comunidade surda participou de cada discussão em torno da sua construção.

O projeto de lei, até o momento de sua aprovação, segundo Brito (2013), foi discutido por parlamentares do Senado Federal, por diferentes especialistas da área da surdez e representantes da comunidade surda, por meio de pareceres em defesa da autenticidade da Libras como língua natural. Cada senador, por meio de comissões, apresentava seu parecer com as devidas sugestões de alterações. Esse processo levou, como mencionamos, seis anos desde a abertura do projeto de lei, em 1996, até o dia de sua aprovação, no ano de 2002.

Como forma de fortalecer o movimento em torno da oficialização da Lei de Libras, no ano de 2001, a Feneis decidiu abrir um escritório regional da federação em Brasília, pois, assim, estaria mais perto do Senado Federal na luta pela campanha da aprovação dessa lei, o que gerou várias manifestações em torno dessa conquista. A comunidade surda se mobilizou para a aprovação da Lei nº 10.436/2002. A Figura 24 mostra a comemoração da comunidade surda após a oficialização da lei.

Figura 24 — Captura de tela de *Youtuber* da Comemoração da comunidade surda pela aprovação da Lei de Libras



Fonte: Vídeo *Notícia em Mãos Libras*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s4_VOXATH60. Acesso em: 31 ago. 2022.

O vídeo do canal de *Youtube Notícias em Mãos*, capturado pela Figura 24, mostra a alegria da comunidade surda após a divulgação da aprovação da Lei de Libras. A aprovação da Lei nº 10.436/2002 permitiu que os surdos exercessem, em sua língua, sua cidadania. Segundo Brasil/MEC (2004a, p. 62): “As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]”. Mesmo diante da oficialização dessa lei, a comunidade surda continuou o movimento de luta reivindicando outras garantias, conforme apresentaremos neste texto, ou seja, as reivindicações não cessaram. Os surdos continuaram mobilizados em torno de uma educação de qualidade social de forma igualitária, bem como de diferentes políticas na área da surdez.

Assim, consideramos a Lei de Libras como um documento/texto balizador do processo de alfabetização de sujeitos surdos, tendo em vista que, a partir de sua oficialização, o surdo passou a ter o direito de se comunicar em sua língua natural como primeira língua (L1). Sabemos que, antes dessa oficialização, muitos surdos já se comunicavam em Libras, porém não de forma oficial nos espaços escolares. Com a aprovação da lei, o surdo passou a ter esse direito, o que, em nossa compreensão, abriu caminhos para o processo de alfabetização em L1 e em L2 (português escrito) para o surdo. Como resultado, algumas políticas educacionais posteriores a essa lei passaram a inserir a Libras como L1 para o surdo no processo de alfabetização.

A garantia do direito em lei, em nossa compreensão, é substancial a todos os sujeitos. Estudos de Cury (2002) relatam que direito reconhecido precisa ser garantido e, para isso, existe a legislação. O autor defende a importância de declarar o direito por meio da lei para assegurar sua garantia pelo Poder Judiciário, quando necessário. Contudo, esse processo que leva à efetivação do direito não é mecânico, tendo em vista que segue um fluxo contextualizado do movimento de luta por parte dos interessados na busca do direito em lei e é considerado pelo autor como sonhos de justiça.

Cury (2002) cita o processo da garantia da educação escolar primária que foi mediado por movimentos de luta em torno da busca de igualdade de oportunidades e condições sociais favoráveis a toda a sociedade. Considera que a garantia do direito em lei não ocorre de um dia para o outro, pois é um processo que segue um fluxo histórico social. O Estado, nesse contexto, tem a função de garantir a oficialização do direito em lei para todos os sujeitos como algo prioritário dentro das políticas sociais. A partir disso, observamos que a tramitação da Lei de Libras percorreu várias etapas em busca da garantia de um direito em lei por meio da mobilização dos movimentos surdos.

Em nossa compreensão, a Lei de Libras e as diferentes normatizações que foram oficializadas no Brasil, no período de 2003 a 2016, podem ser vistas como resposta a diversos movimentos idealizados por pessoas surdas. No período de governo do PT, tornou-se possível a concretização de várias políticas elaboradas para a comunidade surda. Duarte (2004, p. 117), ao tratar de questões relacionadas com o direito público subjetivo e com políticas educacionais, relata que “[...] a pretensão pública deve ser prioritária, pois a dimensão social do direito somente se realiza por meio da exigibilidade de políticas públicas”.

5.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NO PERÍODO DE 2003 A 2016

Para fundamentar nossas análises dos documentos publicados no período de 2003 a 2016, que tratam da alfabetização de surdos no Brasil, entendemos a importância de conhecer as ações na área de inclusão educacional da pessoa público da educação especial, tendo em vista que, em vários documentos, a educação bilíngue é mencionada. Assim, reportamo-nos, dentre outros, ao texto intitulado *A consolidação*

da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016. Esse documento foi organizado pelo MEC, no ano de 2016, tendo como responsáveis: o ministro da educação, Aloizio Mercadante Oliva (24-01-2012 a 02-02-2014 e 02-10-2015 a 12-05-2016); o secretário-executivo, Luiz Cláudio Costa; o secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Paulo Gabriel Soledade Nacif; e a diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Clarete Dutra dos Santos.

A parte inicial do documento Brasil/MEC (2016) menciona que o MEC atua em parceria com todas as esferas do governo na tentativa de proporcionar a inclusão educacional de todas as pessoas, ou seja, na perspectiva de tornar todos os sistemas de ensino inclusivos. Para que o processo de inclusão ocorra, o texto discrimina um conjunto de ações que foram organizadas por meio de notas técnicas, pareceres, decretos, resoluções, dentre outros, como forma de fortalecer as propostas voltadas para a inclusão das pessoas público da educação especial.

No texto do Brasil/MEC (2016), é relatado que, por meio dos movimentos sociais em torno do combate a qualquer forma de discriminação às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, surgem, em nível mundial, diferentes defesas em torno de uma educação inclusiva, repudiando qualquer forma de segregação em escolas especiais.

O documento cita vários textos, por exemplo, a *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, datado de 2006, organizado em parceria com a ONU e ampliado no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009. A Convenção, conforme discutida no capítulo referente à Unesco, apresenta defesas em torno da inclusão da pessoa com deficiência em nível mundial: destacando a importância da acessibilidade em todos os espaços; reivindicando que todos os direitos desses sujeitos sejam assegurados; respeitando as diferentes formas de comunicação; proporcionando uma educação inclusiva; e favorecendo, desse modo, o surgimento de políticas públicas de inclusão social em todos os países.

O Decreto nº 186/2008 aprovou o texto da Convenção de 2006, bem como o protocolo facultativo que foi assinado em Nova Iorque em 2007. O Decreto nº 6.949/2009, por

sua vez, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Para alcançar o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva em todos os sistemas de ensino, a partir de 2003, conforme o documento, diferentes ações foram implementadas no Brasil.

Assim, inicialmente, foi organizado o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com a finalidade de promover formação para os gestores e profissionais da educação, em parceria com o MEC. A partir disso, foi pensada uma nova política de inclusão educacional, com o objetivo de tornar a educação especial transversal, ou seja, oferecida desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse contexto de formação, as práticas educacionais foram repensadas, procurando redefinir a concepção de espaços que possibilitassem o acesso e a permanência das pessoas público da educação especial.

O documento menciona, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (PNEE)³³ como política fundamental em todo esse processo. Realça as Conferências Nacionais de Educação de 2008, 2010 e 2014, quando foram reiterados os objetivos da educação inclusiva de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL/MEC, 2016).

O documento de 2016 sublinha que a inclusão escolar se tornou tema constante em todos os debates educacionais, fomentando o financiamento da educação especial, por meio de investimentos específicos para essa área. Assim, pelo Decreto nº 6.571/2008 e Decreto nº 7.611/2011, foi redefinido o apoio técnico e financeiro envolvendo a colaboração da União aos sistemas de ensino, estabelecendo, dentre

³³ Trataremos desse documento na seção em que analisaremos os textos voltados para a educação bilíngue.

outros, suporte ao atendimento educacional especializado (AEE), por meio da dupla matrícula das pessoas público da educação especial nas classes de ensino comum e no AEE nas salas de recursos.

O Decreto nº 6.571/2008, conforme citado no documento do Brasil/MEC (2016), no art. 3º, destaca que o apoio do MEC estaria voltado para a realização de formação de gestores escolares, professores e demais profissionais que atuam no AEE, para a implementação das salas de recursos, apoio nas adequações arquitetônicas das instituições de ensino, produção e distribuição de materiais acessíveis, além de suporte no processo de elaboração dos núcleos de acessibilidades dos institutos federais de ensino superior. Destaca também no art. 6º, relacionado com a dupla matrícula, o investimento na educação especial da seguinte forma:

[...] Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008b).

Importante frisar que esse decreto, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, a partir de 2010, mudou as regras anteriormente estabelecidas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) quanto à garantia de recursos para a educação especial, passando a assegurar o acesso à dupla matrícula das pessoas público da educação especial, o que antes consistia em apenas uma matrícula.

Segundo Garcia e Michels (2011), a União ficou responsável por prestar apoio financeiro às instituições de ensino com o objetivo de ampliar as matrículas de pessoas com deficiência no AEE na educação básica. O referido decreto passa a defender esse atendimento como complementar e suplementar nas escolas de ensino comum e o apoio técnico financeiro não mais seria destinado às instituições privadas especializadas que atendiam crianças público da educação especial. Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011 ampliou o apoio financeiro a essas instituições.

O Decreto nº 7.611/2011, mencionado no documento de 2016, destaca que o apoio técnico e financeiro será destinado: ao fortalecimento do AEE; à formação continuada

de professores, gestores e demais profissionais da educação com foco na educação bilíngue para surdos e no ensino do Braille para pessoas cegas ou com baixa visão; à implementação de salas de recursos; à adequação das instituições de ensino, visando à acessibilidade, distribuição e elaboração de materiais acessíveis; e ao fortalecimento dos núcleos de acessibilidade etc.

Outra ação citada no documento foi o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – instituído por meio do Decreto nº 7.612/2011. A finalidade desse plano era promover os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, considerando as propostas estabelecidas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No plano, dentre diferentes propostas, é apresentado o eixo *Acesso à Educação*, que consiste em desenvolver ações direcionadas para a formação de professores bilíngues, tradutores-intérpretes de Libras e, também, disponibilizar recursos voltados para a tecnologia assistiva, materiais didáticos acessíveis, adequação arquitetônica dos espaços escolares etc.

O documento do Brasil/MEC (2016) destaca, ainda, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2014. Essa Meta se refere à inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e ao desenvolvimento de diferentes estratégias a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino na educação especial, salientando que a inclusão é vista:

[...] a partir de uma nova concepção, em que a gestão educacional e a prática pedagógica são instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, à luz dos princípios e fundamentos da educação como direito humano indisponível e incondicional (BRASIL/MEC, 2016, p.14).

O documento, como assinalado, defende que a inclusão ocorra de forma transversal, entendendo a educação como um direito de todos os sujeitos público da educação especial. Para que ocorra uma transformação de todos os sistemas de ensino, o texto sinaliza todos os programas desenvolvidos pelo MEC durante o período de 2003 a 2016, conforme descritos abaixo:³⁴

1. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003);
2. Proesp — Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial (2003);

³⁴ Colocamos na frente de cada programa o ano de início de sua implementação.

3. Centros de Formação e Recursos — CAP, CAS e NAAH/S. O CAP é destinado a atender pessoas com deficiência visual, o CAS atendia pessoas surdas e, no NAAH/S, o público eram pessoas com altas habilidades/superdotação. Além do atendimento aos estudantes, os centros também tinham a função de proporcionar formação de professores e confeccionar materiais acessíveis a serem distribuídos às escolas (2005);
4. Prolibras — Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (2005);
5. Programa Incluir — Acessibilidade na Educação Superior (2005);
6. Projeto Livro Acessível (2007);
7. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007);
8. Programa BPC na Escola (2007);
9. Educação Bilíngue — formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais (2007);
10. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (2007);
11. Projeto Escola de Todos (2007);
12. Projeto OEI — Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (2007);
13. Programa Escola Acessível (2008);
14. Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças (2009);
15. Transporte Escolar Acessível (2011);
16. Projeto Unesco: teve por finalidade o desenvolvimento de políticas de inclusão escolar, por meio do acordo realizado no período de 2010 a 2015, envolvendo formação de professores, investimento orçamentário, dentre outros;
17. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (2013);
18. Projeto Sistema FM: projeto com foco no sistema de frequência modulada, desenvolvido em 2012 com a finalidade de promover acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva que utilizam implante coclear e aparelhos de amplificação sonora (BRASIL/MEC, 2016).

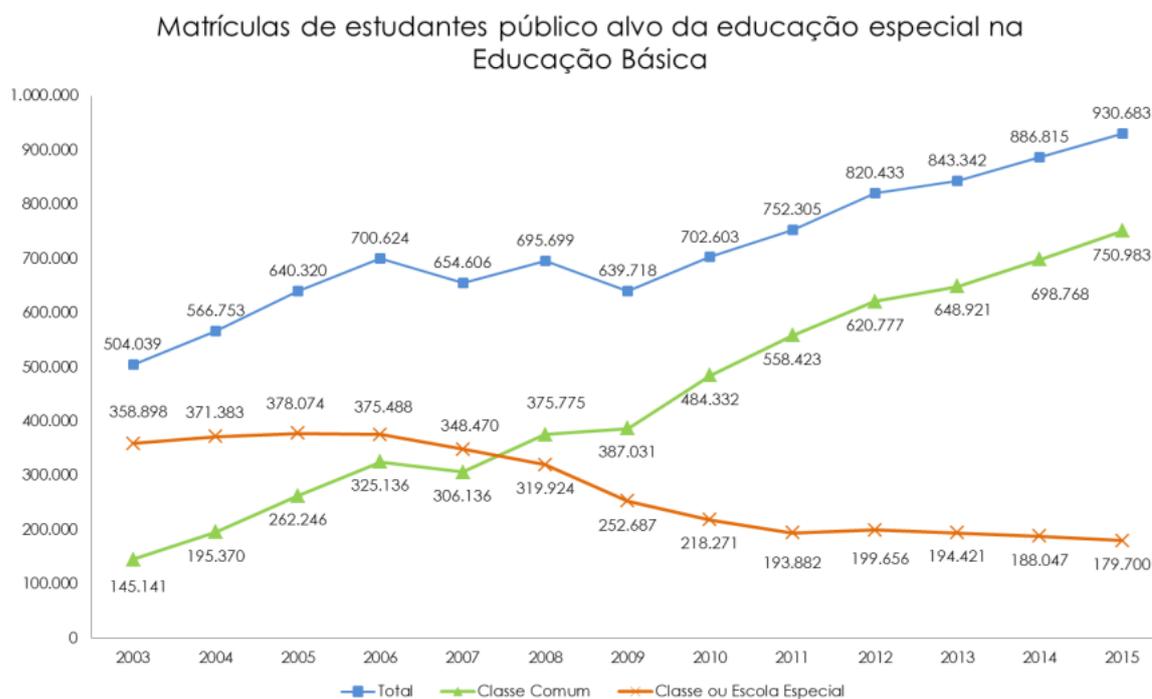
Cada um desses programas procurou desenvolver ações em torno da inclusão educacional em todos os níveis da educação nacional.

Como forma de envolver todos sujeitos público da educação especial, no ano de 2004, o Censo Escolar³⁵ foi modificado, passando a incluir a turma em que o estudante estava matriculado, pois, assim, segundo o documento Brasil/MEC (2016), seria possível acompanhar toda a trajetória escolar do estudante de acordo com sua turma e idade. Anteriormente, as pessoas público da educação especial já eram retratadas no Censo Escolar, especificando dados gerais da matrícula, instituições, formação de professores especializados, dentre outros. Porém, a partir de 2004, passou a ser especificada a série/ano dessas pessoas, proporcionando, portanto, o acompanhamento da trajetória acadêmica desses estudantes.

Em 2007, o Censo passou a ser online (Figura 25), facilitando o monitoramento, atualização e cruzamento das informações fornecidas pelos sistemas de ensino, conseguindo, desse modo, fazer parceria com os demais setores da sociedade, como saúde, assistência social, dentre outros. Na Figura 25, podemos visualizar um gráfico apontando matrículas de estudantes público da educação especial, que somente pode ser visto após inserção de dados no Censo Web pelas instituições de ensino.

³⁵ Segundo Meletti e Bueno (2010), no ano de 1974, foram realizados os primeiros dados estatísticos no Brasil referentes à educação especial, com base nos censos escolares organizados pelo Serviço de Estatística da Educação e da Cultura.

Figura 25 — Captura de tela da imagem *Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica*, do documento *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016*



Fonte: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

A partir das mudanças no Censo, bem como na implementação de diferentes políticas em torno da educação especial, conforme aponta o documento, foi possível acompanhar a evolução no quantitativo de matrículas de pessoas público da educação especial em escolas de ensino comum. Assim, como mostram os dados, em 2003, havia 145.141 matrículas na educação básica, passando para 750.983 estudantes matriculados em escolas de ensino comum no ano de 2015. O texto destaca, ainda, que 3.147 municípios, em 2003, estavam envolvidos em ações de inclusão, passando para 5.566, no ano de 2015, do total de 5.568³⁶ municípios no Brasil, conforme destaca o texto do Brasil/MEC (2016).

O documento do Brasil/MEC (2016) menciona, ainda, diferentes notas técnicas e pareceres que foram organizados sobre a inclusão de sujeitos público da educação especial. Dentre os documentos citados, destacamos um que menciona ações

³⁶ Esse quantitativo de município é referente ao ano de 2015.

importantes na área da surdez³⁷. A Nota Técnica nº 73, de 18 de novembro de 2014, cita alguns programas que foram implementados na área da surdez, por exemplo, o *Interiorizando Libras*, que foi organizado em 24 Estados, por meio de convênio com a Feneis, Universidade de Brasília (UnB) e a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada/DF). Esse programa focou o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, formação de tradutores-intérpretes de Libras, instrutores e professores surdos.

Observamos, nos programas citados no documento do Brasil/MEC (2016), o quanto o governo investiu em ações em torno da inclusão de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação dentro da educação básica. Na área da surdez, de forma específica, consideramos que foram programas que mobilizaram o ensino da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua, além da formação de professores surdos, professores bilíngues, tradutores-intérpretes de Libras, difusão da Libras para a comunidade escolar etc. Porém, trataremos especificamente dessa questão na área da educação bilíngue nos documentos nacionais.

A partir dos documentos nacionais analisados, observamos que sujeitos surdos tiveram visibilidade por meio da elaboração de políticas educacionais que contemplaram a educação de surdos. Na próxima seção, apresentaremos os documentos nacionais que tratam direta e indiretamente da alfabetização de surdos. Fundamentada na leitura desses documentos, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, identificamos dois temas abordados: política de educação bilíngue e metodologias de ensino da Libras e do Português escrito para a educação de surdos no processo de formação de professores na modalidade escrita. Assim, organizamos os tópicos na sequência com base nesses temas.

Ao optarmos por trabalhar com temas identificados nos documentos, reportamo-nos às discussões bakhtinianas sobre essa questão. Bakhtin (2006, p. 131), em estudo sobre tema e significação da língua, destaca que o tema “[...] se apresenta como a

³⁷ Vale ressaltar que mencionamos essa nota técnica que cita a área da surdez, porque foi tratada dentro do documento Brasil/MEC (2016). Porém, analisaremos os documentos normatizados para a educação bilíngue de surdos no período de 2003 a 2016, na seção específica dessa temática.

expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. Afirma também que o tema pode ser considerado como algo individual, concreto, complexo e, ao mesmo tempo, dinâmico, procurando uma interação com o momento histórico.

Brait (2006), nessa mesma direção, esclarece que o tema incorpora a condição do diálogo do coenunciador com o enunciado, por meio de diferentes relações e compreensões. A autora afirma que “[...] a elaboração do tema é motivada pela reação a enunciados precedentes sobre o mesmo tema e pela antecipação da posição responsiva do destinatário” (BRAIT, 2006, p. 147). Em nossa compreensão, o tema discutido nesta tese nos possibilitou uma posição responsiva diante dos enunciados publicados no período de 2003 a 2016, bem como em anos anteriores e posteriores no Brasil e em outros países da América Latina, culminando na identificação de alguns temas dentro dos documentos organizados em categorias/temas.

A partir de estudos de Brait (2006), observamos que os temas dialogam entre si, construindo um sentido, porém, ao mesmo tempo, possibilitam a criação de novos outros temas, dependendo do enunciador no processo de elaboração. A autora destaca que o “[...] tema se refere ao modo de relação do enunciado com o objeto do sentido [...]” (BRAIT, 2006, p. 146) e, dessa forma, não há neutralidade do enunciado. Em nossa compreensão, a relação do referente com o objeto de estudo proporciona um maior diálogo e abertura de novas discussões do que será analisado. A seguir, apresentaremos uma temática identificada nos documentos que está relacionada com a legalização da política bilíngue e seu significado em diferentes normatizações na área da surdez.

5.2.1 A legalização da política bilíngue e seu significado nas normas aprovadas

Nesta seção, buscamos analisar, especificamente, as políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil no período de 2003 a 2016. Utilizamos *sites* do governo brasileiro, como o MEC, Senado Federal, Câmara Federal, associações e federações de surdos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, na busca das nossas fontes documentais.

Nesse processo, utilizamos os seguintes descritores: alfabetização de surdos, políticas educacionais de surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os documentos identificados, conforme descrito no Quadro 5, foram publicações oficiais por meio de leis, decretos, política, livros e cadernos que dialogam com a proposta de nossa pesquisa. Entendemos que o estudo minucioso dos documentos disponibilizados pela Câmara Federal, MEC etc. contribuiu para identificar as relações entre as políticas da Unesco e as políticas nacionais concretizadas nos documentos. Além disso, observamos, a partir da leitura dos documentos nacionais, que o Brasil avançou em termos de política elaboradas na área da surdez, comparado com alguns países da América Latina.

Para fundamentar nossas análises sobre as políticas de educação bilíngue, apoiamos, dentre outros, nos estudos de Bakhtin (2006), Souza (2006), Quadros (1997), Freire (2011), Karnopp (2002). Assim, para uma melhor compreensão das políticas bilíngues do Brasil, organizamos, como mencionado, os enunciados expressos nas fontes documentais em duas seções: política de educação bilíngue e metodologias de ensino. A categoria temática denominada política de educação bilíngue é mencionada em vários documentos. As metodologias de ensino na formação docente para o trabalho de crianças surdas, por sua vez, são mencionadas apenas em três documentos. Utilizamos os seguintes documentos que se referem à pesquisa nacional e subsidiaram nossas análises, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Documentos referentes à educação de surdos publicados no Brasil no período de 2003 a 2016 (continua)

Título/ Assunto	Presidente / Autoria	Ano de publicação
Livro: Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Volume 1. Salles <i>et al.</i> (2004a)	Luiz Inácio Lula da Silva / Tarso Genro / Claudia Pereira Dutra	2004
Livro: Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Volume 2. Salles <i>et al.</i> (2004b)		

Quadro 5 – Documentos referentes à educação de surdos publicados no Brasil no período de 2003 a 2016 (conclusão)

Título/ Assunto	Presidente / Autoria	Ano de publicação
Decreto: Decreto nº 5.626, que 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 (BRASIL, 2005)	Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Haddad	2005
Livro: Ideias para ensinar português para alunos surdos, de Quadros e Schmiedt (2006)	Luiz Inácio Lula da Silva/ Ronice Muller de Quadros / Magali L. P. Schmiedt /Secretaria de Educação Especial/ MEC	2006
Política: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)	Luiz Inácio Lula da Silva / Equipe da Secretaria de Educação Especial (MEC) e seus colaboradores	2008
Lei: Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2010)	Luiz Inácio Lula da Silva/ Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto/ Fernando Haddad/ Carlos Lupi/ Paulo de Tarso Vanucchi	2010
Decreto: Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011)	Dilma Rousseff / Fernando Haddad	2011
Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014)	Dilma Rousseff / Guido Mantega / José Henrique Paim Fernandes/ Miriam Belchior	2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada texto discriminado no quadro pode ser visto como uma produção social dos movimentos de pessoas da comunidade surda. Além disso, pode ser considerado como resultado da parceria do Brasil com a Unesco na área da inclusão, ou seja, em

defesa de uma educação que garanta a inclusão das pessoas com deficiência, conforme mencionado em seções anteriores.

Podemos observar, a partir de cada publicação do Quadro 5, embasada em concepções arendtianas, que pessoas reunidas com objetivos comuns mobilizam toda uma sociedade em torno das suas defesas políticas. Isto é, diferentes sujeitos com interesses e ideias comuns podem promover o desencadear da política. Mesmo que, de forma individual, tenham suas próprias concepções, no movimento social e político, as pessoas se unem para a conquista de um bem comum.

Souza (2006, p. 36) afirma: “A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz [...]”. Diante dessa afirmação, observamos que o governo, no período de 2003 a 2016, desde os primeiros objetivos mencionados no texto do Brasil/MEC (2016), se propôs defender uma educação para todos e, desse modo, conseguiu elaborar diferentes normatizações, incluindo as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum. Como nosso foco é analisar os documentos que tratam da alfabetização de surdos, detivemo-nos no diálogo apenas com essas políticas que se reportam, direta ou indiretamente, a essa temática.

Assim, iniciamos com o texto/documento publicado no período proposto nesta pesquisa, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2005). Esse decreto foi publicado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (01-01-2003 a 01-01-2011), tendo como ministro, nessa época, Fernando Haddad (29-07-2005 a 01-01-2011 e 01-01-2011 a 23-01-2012).

Esse decreto incluiu a Libras como disciplina curricular e, conforme mencionado no art. 3º, “[...] 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” (BRASIL, 2005). Também dispõe sobre o AEE, atendimento nas instituições de ensino e de saúde, formação dos professores especializados, educação bilíngue, ensino da língua portuguesa como segunda língua etc.

O decreto visou a garantir que o estudante surdo tenha acesso ao conhecimento por meio da Libras e ao ensino da língua portuguesa escrita com a presença de profissionais surdos e ouvintes. O art. 13 do decreto destaca o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita no currículo dos cursos de formação de professores para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. Entendemos a importância desse conhecimento desde os cursos de formação, pois, assim, o profissional poderá contribuir com o processo de apropriação da língua portuguesa escrita pelo estudante surdo.

O referido decreto, em seu art. 14, § 6º, I, destaca também que as instituições educacionais devem ofertar o ensino da língua portuguesa escrita e da Libras desde a educação infantil para os estudantes surdos, bem como:

[...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa [...] (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu também que o ensino da Libras e do português escrito precisa ocorrer a partir da organização de diferentes atividades, desde a educação infantil ao ensino fundamental, e por meio de “[...] áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior” (BRASIL, 2005), conforme mencionado no art. 15, § 2º.

O texto/documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), publicado pelo Ministério da Educação, em 2008 (BRASIL/MEC, 2008a), reforçou os dispositivos do Decreto nº 5.626/2005. Essa política foi organizada por vários pesquisadores da educação especial. Especificamente da área da surdez, contou com a participação da professora Ronice Muller Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A PNEE confirma que o atendimento do sujeito surdo deve ocorrer por meio da educação bilíngue, no ensino da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita. Além disso, reforça a importância do papel do tradutor/intérprete de Libras e língua

portuguesa, bem como a difusão da Libras para a comunidade escolar e o contato entre os pares, surdos e surdos, de preferência reunidos em turmas comuns.

Além da valorização do tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa, o documento enfatiza que o atendimento aos estudantes surdos no AEE precisa ocorrer com a presença de profissionais com conhecimento em Libras e do ensino da língua portuguesa escrita que façam uso de materiais didáticos e pedagógicos com as devidas adaptações conforme diagnóstico do aprendizado de cada estudante surdo. Os sistemas de ensino, segundo o documento (BRASIL/MEC, 2008), devem disponibilizar profissionais especializados que possam atuar com os estudantes surdos. Esses profissionais devem ter formação na área da surdez e conhecimento em Libras e no ensino da língua portuguesa escrita quando direcionado para esse atendimento.

Em outro documento pesquisado que, em nossa concepção, complementa as ações propostas pela PNEE de 2008 relacionadas com os profissionais especializados, nesse caso, compondo a equipe de educadores especializados na área da surdez, identificamos a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010). Essa lei específica não trata da alfabetização de surdos, porém destaca o papel do tradutor-intérprete de Libras na educação de surdos. Esse profissional, em outros documentos, é mencionado como participante também da educação bilíngue de surdos. Nesse sentido, consideramos de suma importância mencioná-lo, tendo em vista sua contribuição no processo de alfabetização de sujeitos surdos.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, reporta-se à educação bilíngue e à formação de profissionais que atuam com estudantes surdos. Em nossa compreensão, o desenvolvimento de uma educação bilíngue envolve o processo de alfabetização de surdos desde a fase inicial de escolarização e, por isso, citamos esse texto em nosso estudo. Vale ressaltar que esses documentos não tratam especificamente da alfabetização de surdos, porém envolvem questões que estão diretamente ligadas a essa temática, como a formação de profissionais e a garantia da alfabetização de

surdos dentro do grupo de pessoas com deficiência. Sabemos que existe uma discussão cultural sobre a questão de que o surdo não entraria no grupo de “pessoas com deficiência”, porém, tendo em vista a nossa temática de estudo, optamos por não discutir esse tema.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com vigência para o período de dez anos, instituído pela Lei nº 13.005/2014, assinado pela presidenta Dilma Vana Rousseff (01-01-2011 a 31-8-2016), Guido Mantega, José Henrique Paim Fernandes e Miriam Belchior, trouxe avanços para a educação nacional, com metas especificadas por temáticas que consolidam o processo educativo da educação básica ao ensino superior, impulsionando o investimento orçamentário na educação como fator crucial no desenvolvimento de cada proposta do plano.

Vale ressaltar que a ideia de criação de um Plano Nacional de Educação surgiu, segundo Saviani (1999), no século XX, quando, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por vários educadores, no ano de 1932, foi defendida a criação de uma escola pública, laica, com condições iguais de oportunidades entre homens e mulheres, dentre outros. O manifesto, após identificar as condições educacionais da época no Brasil, defendeu a importância da criação de um plano de forma a organizar o sistema educacional, na tentativa de superar as reformas educacionais existentes na época, considerando que, antes do plano, essas reformas não tinham continuidade e não atendiam aos anseios da sociedade.

Porém, mesmo com as defesas propostas no Manifesto, quanto à criação de um plano, isso somente foi possível no ano de 1962, segundo dados do documento do Brasil/MEC (2010). Em 1965, esse primeiro plano passou por algumas alterações, incentivando os Estados a criar seus próprios planos educacionais. Em 1988, com a Constituição Federal, foi implementada a ideia da criação de um plano nacional que vigorasse por mais tempo. Entretanto, somente no ano de 2000, passou a vigorar um PNE por um período de dez anos (2000 a 2010).

Os idealizadores do Plano entendem que, para se propor uma educação de qualidade, é importante traçar metas organizadas nacionalmente que vigorem por um longo

prazo, para que possam ser cumpridas. Importante frisar que, a partir do PNE de 2000 a 2010, outros planos voltados para a educação passaram a ser organizados no Brasil, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento qualitativo na educação. Considerando a temática do nosso estudo, focamos no PNE aprovado no ano de 2014, tendo em vista que menciona a educação bilíngue, apresentando questões direcionadas ao ensino da Libras e do português escrito na educação de surdos.

O PNE (2014 a 2024) é composto por vinte metas, dentre as quais destacamos a Meta 4 e a Meta 5, pois ambas apresentam questões relacionadas com a educação bilíngue de surdos. A Meta 4 tem por objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A Meta 4.7 tem por objetivo a garantia de uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua na modalidade escrita, para todos os sujeitos surdos ou com deficiência auditiva na idade de zero a dezessete anos. A Meta 4.13 trata de questões associadas à garantia da equipe de profissionais especializados, como professores bilíngues, professores de Libras surdos e tradutores(as) e intérpretes de Libras para atuar na educação de surdos.

A Meta 5 do mesmo documento tem como foco a alfabetização de todas as crianças. Especialmente a 5.7 trata da alfabetização bilíngue de sujeitos surdos e de pessoas com deficiência. Percebemos que esse documento específico menciona a palavra alfabetização de pessoas surdas, o que não foi identificado em todos os demais textos pesquisados que, geralmente, tratam da educação bilíngue de maneira geral. Em apenas dois textos percebemos a utilização dessa palavra.

Nesse sentido, observamos que, durante o período de 2003 a 2016, várias ações foram propostas e desenvolvidas, contribuindo com uma educação bilíngue, dentre as quais destacamos, conforme mencionado no texto/documento do Brasil/MEC (2016, p. 175-177), as seguintes:

- 1) Formação Inicial de Professores em Letras/ Libras
[...]
- 2) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa
[...]
- 3) Certificação de proficiência em Libras
[...]
- 4) Interiorizando Libras
[...]
- 5) Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB
[...]
- 6) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS
[...]
- 7) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais –
[...]
- 8) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras
[...]
- 9) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/Libras
[...]

Todas essas ações estão descritas nos documentos oficializados na área da educação bilíngue. Vale ressaltar que as políticas de educação bilíngue contribuíram com o aumento no número de matrículas de pessoas surdas na educação básica. Segundo o documento Brasil/MEC (2016), em 2003, havia 19.782 pessoas surdas e com deficiência auditiva matriculadas em escolas do ensino comum; em 2011, aumentou para 57.164 estudantes. Em nossa compreensão, esses estudantes passaram a ser visibilizados devido às ações do governo direcionadas para a educação bilíngue para surdos.

A educação bilíngue defendida por diferentes pesquisadores na área da surdez no Brasil, por exemplo, Lodi e Lacerda (2009), Lodi (2013), Quadros (2004, 2005, 2008), Skliar (1998), entre outros, está vinculada à ideia de uma política linguística que tenha a Libras como primeira língua, o português escrito como segunda língua e profissionais surdos, bilíngues e tradutores-intérpretes de Libras atuando na educação de surdos. Defendem uma escola bilíngue para surdos que tenha a Libras como língua de instrução, equipe especializada, materiais didáticos da área da surdez, entre outros. Essas defesas, em nossa concepção, foram fortemente difundidas a partir do Decreto nº 5.626/2005, que direcionou a educação bilíngue de surdos no Brasil. Foi um marco para a comunidade surda, abrindo caminhos para outras políticas.

Ao analisarmos as políticas de educação bilíngue em países da América Latina, observamos que, de maneira geral, quinze países mencionam o bilinguismo na educação de surdos em seus documentos. Porém, diferentemente do Brasil, alguns países ainda frisam o método oral em suas políticas. Vale ressaltar que, no Brasil, existe um respeito, conforme mencionado em alguns documentos, às famílias que optam pela oralização, porém o atendimento clínico diante dessa escolha é acompanhado pela saúde e não pelas instituições de ensino. Mesmo as famílias tendo feito a opção pela oralização, os documentos nacionais procuram reafirmar a educação bilíngue por meio da Libras por considerar que é o modelo que melhor proporciona o desenvolvimento educacional do sujeito surdo.

Os países pesquisados da América Latina, ao defenderem a educação bilíngue, em sua maioria apresentam diferentes formas de organização. Alguns governos, como o da Argentina, conforme visto nos documentos, mesmo defendendo a educação bilíngue, não têm o ensino mediado pela língua de sinais. No Brasil, existe a defesa de uma equipe especializada na área da surdez, com adultos surdos mediando o ensino da Libras, entre outros, na educação de surdos. Esses profissionais são mencionados na política de surdos e alguns são regidos por leis específicas, como é o caso do tradutor-intérprete de Libras. Existe também oficializada em lei a disciplina Libras de forma obrigatória em cursos de formação de professores e em cursos de Fonoaudiologia. Essa normatização não foi identificada nos países da América Latina.

No Brasil, existem diferentes materiais na área da surdez, como os produzidos pelo Ines, além de dicionários com sinais em Libras. Também observamos que a Bolívia tem dicionários bilíngues. Na Colômbia, no ano de 2006, foi publicado um documento específico na área da surdez, mesma época de importantes publicações realizadas no Brasil com foco bilíngue.

Outra questão observada é que, no Brasil, a difusão da Libras foi amplamente defendida, não sendo possível observar esse mesmo movimento em todos os países da América Latina. A alfabetização bilíngue de surdos tem sido, ao longo dos anos, tratada nos documentos brasileiros, especialmente a partir de 2005, por meio da

publicação do Decreto nº 5.626/2005, porém essa mesma situação não foi possível observar em todos os países da América Latina.

Constatamos, também, que a Unesco defende a inclusão de todos os sujeitos na educação básica, respeitando a singularidade linguística de todos os povos, a criação de políticas específicas da educação especial, investimento orçamentário, entre outros, como forma de assegurar uma educação de qualidade social para todos. Diante das defesas mencionadas em documentos da Unesco, verificamos que o Brasil caminhou, no período de 2003 a 2016, em torno de políticas voltadas para a educação bilíngue para surdos de forma substancial, pois procurou defender uma política linguística de forma efetiva para surdos, investindo no processo de formação de professores, com incentivo à difusão da Libras, equipe especializada, materiais didáticos, entre outros, que não foram especificamente mencionados em documentos da Unesco.

Durante nossa pesquisa, outro dado importante que identificamos em alguns documentos nacionais tratam das metodologias de ensino da Libras e do Português na modalidade escrita. No próximo item, apresentaremos três livros publicados pelo MEC durante o período proposto para estudo.

5.2.2 Metodologias de ensino na formação docente para o ensino da Libras e do Português na modalidade escrita para educação bilíngue de surdos

Nesta seção, apresentamos documentos que tratam sobre metodologias de ensino do português escrito para pessoas surdas publicados no Brasil pelo MEC. Nesse contexto, é necessário acentuar que o surdo, durante muitos anos, foi privado socialmente de ter sua língua de comunicação oficializada por meio de lei. A língua oral, conforme descrito neste texto, era vista como a linguagem adequada para os surdos e, por isso, o uso de sinais era proibido durante a fase de alfabetização.

Segundo Quadros (1997), o oralismo, que fundamentava a metodologia oralista, é visto por muitos pesquisadores como uma forma de imposição da língua oral, por parte de uma maioria linguística a minorias linguísticas, ou seja, aos surdos. Esse tipo de imposição, segundo a autora, ocorreu não somente com os surdos, mas também com

comunidades indígenas brasileiras e com imigrantes que foram privados de falar sua língua, sendo obrigados a usar o português como língua de comunicação.

Freire (2011) destaca que esse mesmo problema ocorreu, por exemplo, em Guiné-Bissau, quando os colonizadores passaram anos tentando impor sua própria língua, sinalizando que as línguas existentes eram inferiores. Por esse motivo, o autor destaca a impossibilidade de criação, nesse país, de uma campanha de alfabetização em uma língua padrão imposta por colonizadores, considerando a variedade linguística e a prática social existente em Guiné-Bissau.

Freire (2011) considera importante que os sujeitos sejam alfabetizados em sua língua nativa e acredita que o desenvolvimento da leitura por parte dos estudantes ocorre de forma mais adequada quando é utilizada a sua própria língua. Agir de forma contrária, segundo o autor, significa “[...] negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora [...]” (FREIRE, 2011, p. 148). Afirma que o aprendizado, em sua própria língua, permite ao sujeito a reconstrução de sua história e cultura. Na concepção freiriana, a voz dos estudantes não deve ser silenciada por regras da língua padrão e/ou oficial de determinado grupo dominante. Nesse contexto, Freire (2011, p. 156) acredita que:

É por meio da língua nativa que os alunos ‘nomeiam o próprio mundo’ e começam a estabelecer uma relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que os confinam em sua ‘cultura do silêncio’ [...].

Na visão do autor, o ensino ministrado na língua dominante (língua majoritária de uma comunidade) para uma comunidade que dispõe de outra língua (língua de uma minoria) regulamenta e prioriza o que será ensinado, as formas de ensino e de avaliação dos sujeitos. Sendo assim, de igual forma, defendemos, a partir de estudos de Skliar (2005), Rodrigues (2014), Quadros (1997, 2004, 2005), dentre outros, que a educação de surdos deve ser bilíngue, tendo o surdo a Libras como primeira língua, o português escrito como segunda língua e o ensino-aprendizagem da segunda língua mediado pela primeira. Nesse sentido, esses sujeitos terão seu direito linguístico respeitado, especialmente no ensino-aprendizagem em sua língua de comunicação.

Nessa direção, pensar em metodologias de ensino para surdos significa reafirmar o direito dessas pessoas de ter a Libras como primeira língua, em qualquer metodologia de ensino, contribuindo, assim, para o aprimoramento do uso da Libras. A partir desse entendimento, durante as nossas buscas, identificamos documentos/textos que abordam metodologias de ensino do português na modalidade escrita.

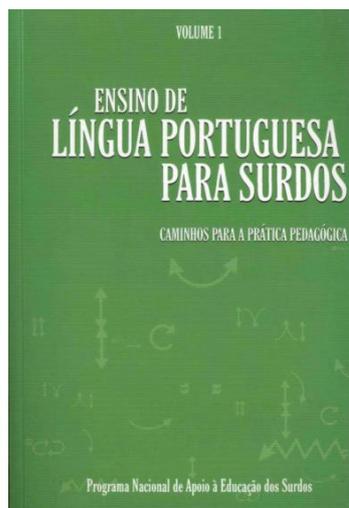
Primeiramente, abordamos questões gerais contidas em dois textos/documentos publicados no ano de 2004, no formato de livros, intitulados *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Figuras 26 e 27), volumes 1 e 2, de autoria de Salles *et al.* (2004a, 2004b), publicados pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Esses materiais fazem parte do *Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*³⁸ do Governo Federal para a formação docente. Seus idealizadores foram pesquisadores surdos e ouvintes.³⁹

Desse modo, os livros foram elaborados como materiais instrucionais para a formação de professores bilíngues de língua portuguesa que atuam com surdos e por isso apontam metodologias de ensino-aprendizagem que podem ser adotadas com sujeitos surdos. O volume 1 aborda questões linguísticas e culturais de sujeitos surdos, processo de aquisição da linguagem, concepções defendidas na educação de surdos, produção escrita, dentre outros; o volume 2 apresenta oficinas por meio de projetos com foco na educação de surdos, revisão teórica e metodológica acerca do trabalho com leitura e produção de textos etc. Na sequência, apresentamos as capas dos volumes 1 e 2 publicados pelo MEC.

³⁸O Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, conforme mencionado por Salles *et al.* (2004a), foi considerado como um marco na educação de surdos, pois impulsionou o surgimento de diferentes pesquisas e propostas educacionais, contribuindo no processo educativo de pessoas surdas. Não conseguimos identificar a publicação desse material no site do MEC e nem em pesquisa realizada no Google.

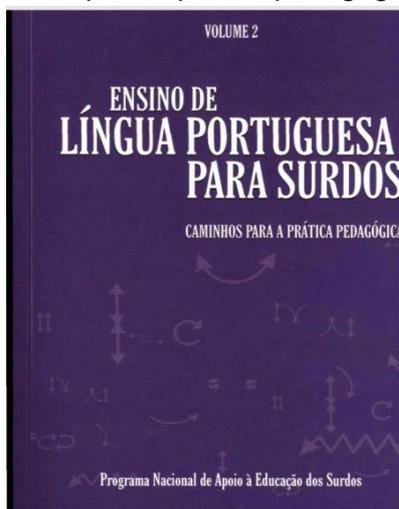
³⁹Pesquisadores surdos que participaram da elaboração do documento: Gláucia Rosa de Souza (Feneis), Isaías Leão Machado Felix (Apada). Como assistentes da elaboração do documento: Adriana Chan Viana (UnB), Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB), Rosana Cipriano Jacinto da Silva (professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal). Vale ressaltar que, na época de publicação do documento, os participantes estavam vinculados a essas instituições mencionadas.

Figura 26 — Captura de tela da capa do documento *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica: Volume 1*



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv01.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021

Figura 27 — Captura de tela da capa do documento *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica: Volume 2*



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv02.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021

Conforme mencionado no volume 1, Figura 26, o Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV), da Universidade de Brasília (UnB), iniciou, no ano de 2000, estudos com o objetivo de desenvolver metodologias para o ensino da língua portuguesa para as comunidades que não usam essa língua como materna, ou seja, têm o português como segunda língua.

Para a organização dos projetos, foram criados grupos de trabalhos. Um dos grupos foi o *Comunidades de Língua Brasileira de Sinais*, que objetivou fornecer

conhecimentos para o desenvolvimento da comunicação de pessoas surdas por meio da Libras e do ensino da língua portuguesa, com uma proposta bilíngue. Ele defende o bilinguismo para a educação de surdos, mas entende as dificuldades na adoção desse modelo educacional. Acredita que é uma proposta que precisa ser implementada e defende a organização de projetos tanto para a formação de professores quanto para serem desenvolvidos com estudantes surdos.

É preciso salientar que um aspecto central abordado no referido documento diz respeito às características da língua de sinais, o que é importante para a formação de professores, porque a língua de sinais tem características, estrutura e modos de funcionamento específicos que diferem da língua portuguesa. Por isso os docentes, em primeiro lugar, precisam conhecer essa língua. Nesta tese, considerando o seu objetivo, não nos detivemos nessa questão.

As autoras dos livros adotam a concepção interacionista de linguagem para subsidiar a proposta de ensino do português escrito como segunda língua. Assim, destacam que a concepção interacionista tem duas linhas teóricas: a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural. A primeira defende o processo de negociação de significado, que ocorre quando, durante uma conversa, surgem os ruídos de compreensão. Os participantes de uma conversa, quando não entendem o que foi falado, interrompem o diálogo e tentam novamente compreender, em uma tentativa de negociação, perguntando o que foi dito, o que o outro quis dizer, dentre outras inferências. Na Teoria Sociocultural, segundo as autoras, as interações em ambientes sociais são facilitadas quando se tem a presença de um interlocutor e, nessa relação, o aprendizado se desenvolve com mais facilidade.

Salles *et al.* (2004a) destacam que, para a abordagem interacionista, a contextualização, falhas/erros, variação linguística, dentre outros, fazem parte do processo de aprendizagem e contribuem com a interação, proporcionando novas experiências. Nesse sentido, compreendem que a interação é essencial para a aprendizagem da segunda língua e, por isso, é importante que os professores proporcionem situações de diálogo dentro e fora das salas de aula.

Com relação à situação de aprendizado de sujeitos surdos, as autoras afirmam que o trabalho com textos escritos não pode ficar limitado ao ensino de funções lexicais e estruturais, mas precisa “[...] assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e culturais [...]” (SALLES *et al.*, 2004a, p. 115). Assim, apontam que os textos organizados para o trabalho com pessoas surdas precisam ser:

- [...] autênticos, sempre que possível;
- conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;
- estar associados a imagens - a boa opção seria artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas (SALLES *et al.*, 2004a, p. 115).

Salles *et al.* (2004a) não mencionam detalhes específicos da alfabetização. Apenas destacam a importância do uso de histórias em Libras, literatura infantil, histórias espontâneas contadas pelos sujeitos surdos, produção de vídeos etc. Nesse trabalho, é importante a presença de um adulto surdo na educação bilíngue, favorecendo o desenvolvimento da Libras. As autoras destacam que os surdos, há anos, vêm sendo submetidos à alfabetização em L2, enfatizando a “[...] Escrita Surda numa interlíngua que apresenta, geralmente, a estrutura da língua de sinais com vocabulário de língua portuguesa [...]” (SALLES *et al.*, 2004a, p. 49). Assim, considerando a escrita surda, a partir do aprendizado da Libras como primeira língua, além do ambiente bilíngue, a alfabetização poderá ser desenvolvida melhor.

Conforme Salles *et al.* (2004a), existem estudos na educação de surdos caminhando para a defesa da língua escrita de sinais, também chamada por pesquisadores da área de *signwriting*, que, segundo Salles *et al.* (2004a, p. 49), “[...] é um sistema de escrita das línguas de sinais, idealizado e desenvolvido por Valérie Sutton do Deaf Action Committee, da Califórnia, USA. Trata-se de um conjunto de símbolos visuais que podem descrever qualquer língua de sinais no mundo [...]”. Essa proposta, conforme as autoras, ainda é recente no Brasil, mas é um caminho que pode envolver as tecnologias educacionais na educação de surdos, reforçando a História Surda no mundo por meio de uma escrita própria da língua de sinais.

Outra questão citada por Salles *et al.* (2004a) são os objetivos da Unesco para que seja realizada uma educação fundamentada em princípios globais. O fazer, o viver

juntos e o aprender a conhecer e a ser devem se constituir os pilares para uma educação de qualidade. Consideram, ainda, que é preciso atender às necessidades educativas do surdo no processo de ensino da Libras e da língua portuguesa, a partir do seu histórico social, e que a escola precisa adaptar seu Projeto Político-Pedagógico contando com professores da área da surdez nesse processo.

O volume 2 (SALLES *et al.*, 2004b) discute a leitura e produção de textos no processo de ensino da língua portuguesa, por meio de sugestões de atividades que podem ser realizadas pelas e pelos docentes nas salas de aula. Assim, Salles *et al.* (2004b) destacam que as atividades relacionadas com a leitura e a produção de textos estão associadas ao ensino de uma língua e, no caso de sujeitos surdos, o desenvolvimento desse processo depende do contexto linguístico em que ele está inserido.

Segundo as autoras, o ouvinte dispõe da leitura oral e silenciosa no processo de aprendizagem da escrita e, portanto, no trabalho com textos. Para o surdo, no entanto, a leitura é silenciosa, porém o professor precisa, durante a leitura de um texto, acrescentar diferentes recursos visuais e gráficos, contribuindo com esse aprendizado.

Historicamente, como assinalam as autoras, a leitura foi entendida como processo de decifração de grafemas que antecede a compreensão de textos. Porém, essa visão, segundo as autoras, foi amplamente criticada por muitos estudiosos da área, defendendo que não existe uma única forma de ler e interpretar um texto. Salles *et al.* (2004b, p. 19) enfatizam que “[...] é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural [...]”. Nessa direção, citam Freire (1982, p. 20) que afirma: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele [...]”.

As autoras argumentam que a leitura precisa ser vista como uma das etapas mais importantes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos como segunda língua. Nesse processo, é importante ser considerado o aprendizado da língua de sinais, como forma de se aprender a língua escrita, pois, por meio do uso da Libras, o surdo faz a leitura do mundo, em seguida passa para a leitura da palavra e, assim, o ensino-

aprendizagem consolida a educação bilíngue. Salles *et al.* (2004b) consideram que alguns elementos são importantes na fase de aprendizado da leitura pelo surdo:

[...] o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) [...] (SALLES *et al.*, 2004b, p. 21).

Porém, segundo as autoras, cada texto tem estratégias que contribuem com a compreensão por parte do leitor. Nesse sentido, é importante analisar o procedimento a ser desenvolvido, sempre envolvendo os sujeitos surdos nesse processo, não se limitando a uma compreensão acabada do texto, mas aberto a novas manifestações a partir da experiência que cada leitor traz consigo.

Salles *et al.* (2004b) esclarecem também que os surdos estão imersos em uma cultura linguística que proporciona o contato com diferentes textos, por exemplo: as propagandas de ruas, faturas de cartão, calendários com data de aniversário, nome de ruas, dentre outros, que propiciam o contato social com outros textos, o que é uma das características do letramento. Esse tipo de relação favorece o contato de surdos e ouvintes por meio do texto escrito. Por esse motivo, as autoras consideram que as práticas de trabalho com textos precisam ser contextualizadas, considerando o ambiente social dos sujeitos surdos.

Nessa perspectiva, afirmam: “Ao se entender o texto como prática social, obviamente, há de se considerar as suas condições de produção” (SALLES *et al.*, 2004b, p. 25). A partir dessa defesa, é importante considerar os aspectos histórico-sociais, o porquê da escolha do texto e sua relevância, favorecendo, assim, a produção de outros textos, como a escrita de uma carta, receita, bilhete, dentre outros.

No volume 2, também é destacado que diferentes fatores são considerados na qualidade dos textos, como a coerência e a coesão. Em textos produzidos por surdos, as autoras afirmam “[...] que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos [...]” (SALLES *et al.*, 2004b, p. 34). Por exemplo, é comum o surdo apresentar dificuldade quanto à organização estrutural das orações,

dos parágrafos, ligações entre palavras, dentre outros, que estão relacionados com o processo de coesão e coerência da língua portuguesa. Nessa situação, conforme as autoras, não se pode afirmar que o surdo, na escrita de um texto, não tem coerência.

Do ponto de vista conceitual, os materiais analisados (volumes 1 e 2) destacam o letramento como o ponto de partida no processo de aprendizagem da língua oral, porém por meio da modalidade escrita como segunda língua, levando em consideração os processos psicolinguísticos, a construção de sentido, cultura e identidade surda.

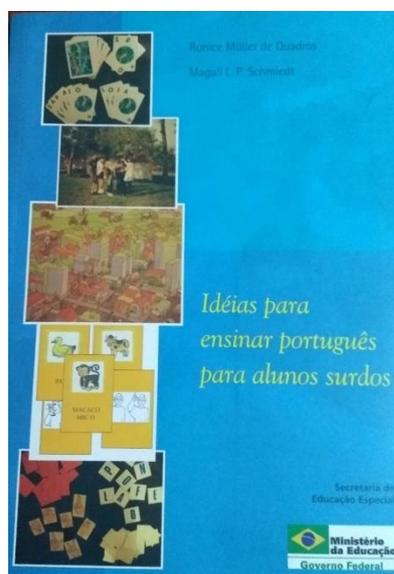
A partir de Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 17), concordamos “[...] que a produção de textos é o ponto de chegada e de partida do processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita em qualquer etapa da escolarização”. Essa defesa pode ser vista como resposta às diferentes formas como o trabalho com textos foi sendo desenvolvido ao longo de muitos anos. As autoras apontam que a leitura precisa estar vinculada ao processo de produção de textos, e o professor, nesse sentido, precisa permitir contrapalavras, proporcionando o direito de participação das crianças.

Gontijo, Costa e Oliveira (2019) destacam que o direito de participação das crianças, infelizmente, nem sempre foi respeitado. No caso de sujeitos surdos, quando não é proporcionado um ambiente bilíngue, com profissionais da área da surdez, com desenvolvimento de metodologias específicas, dentre outros, entendemos que o trabalho com produção e leitura de textos é cerceado. Diante disso, acreditamos que as metodologias adotadas com pessoas surdas precisam estar vinculadas a uma leitura que proporcione a produção de sentido.

Para finalizar, chamamos a atenção para um terceiro documento que trata sobre metodologias de ensino e que, em nossa opinião, complementa os materiais de autoria de Salles *et al.* (2004a, 2004b). O livro foi publicado pela Secretaria de Educação Especial do MEC no ano de 2006, intitulado *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (Figura 28), de autoria de Ronice Muller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt. Objetiva proporcionar reflexão entre professores e estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental, quanto à educação bilíngue, por meio do

conhecimento de sugestões e atividades relacionadas com o ensino do português escrito para surdos.

Figura 28 — Captura de tela da capa do documento *Idéias para ensinar português para alunos surdos*



Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 24 out. 2022

Na parte inicial do livro, as autoras descrevem que esse material aborda a educação bilíngue no processo de alfabetização de crianças surdas, além de contribuir com a formação docente e com uma educação de qualidade. O livro destaca que muitas sugestões apresentadas foram adaptadas de atividades de ouvintes e outras são próprias para pessoas surdas no processo de aprendizado do português escrito a partir de uma concepção bilíngue de educação de surdos. Quadros e Schmiedt (2006) destacam que todas as atividades mencionadas no livro têm como foco crianças na fase inicial da leitura e da escrita, bem como aquelas já alfabetizadas.

No livro, são apresentadas, além das atividades, questões como: panorama do conceito de língua e educação bilíngue para surdos, aquisição da língua, identidade surda, cultura surda, políticas linguísticas, dentre outras. Diante de todas as temáticas abordadas, observamos que as metodologias de ensino do português escrito para surdos sobressaem.

As autoras também afirmam que a Libras tem papel fundamental no processo de alfabetização da língua portuguesa escrita. Consideram que, na alfabetização de L2, a literatura infantil e o relato de histórias são recursos extremamente importantes no aprendizado das crianças surdas. O registro das produções feitas por crianças surdas na fase inicial, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.28),

[...] são essencialmente visuais e precisam refletir a complexidade da língua de sinais. Explorar a produção de vídeos de produções literárias de adultos, bem como das próprias produções das crianças, é uma das formas de garantir um registro da produção em sinais com qualidade [...].

Além disso, apontam que as produções espontâneas das crianças são essenciais na fase de alfabetização, promovendo a criatividade e facilitando o início da fase escrita do português. Quadros e Schmiedt (2006, p 29) também reforçam a necessidade de se ter um sistema escrito da língua de sinais, pois acreditam que “[...] é uma porta que se abre no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país [...]”. É um sistema que “[...] envolve a composição das unidades mínimas de significado da língua compondo estruturas em forma de texto [...]” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 29). A partir do aprendizado do sistema de escrita que tem relação com a língua de sinais, o sujeito surdo poderá ser alfabetizado por meio da criação de suas próprias hipóteses.

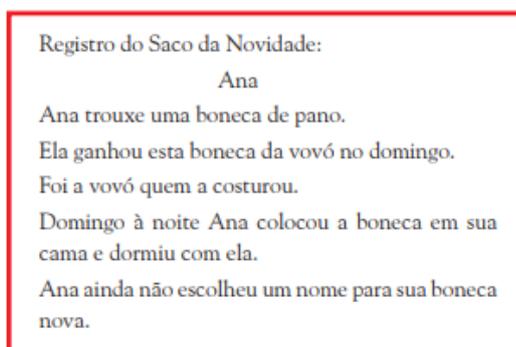
O documento sugere que, antes de ser aplicada uma atividade escrita, seja feita a leitura de textos em sinais, as atividades sejam contextualizadas e o professor procure provocar nas crianças surdas o interesse pela leitura, discuta o texto em sala, use recursos visuais, brincadeiras, dentre outras. As autoras destacam que o professor, antes de trabalhar com um texto, precisa identificar qual é a relação do texto com a vivência daquela criança surda, quais os objetivos do texto, quais palavras são importantes para serem aprendidas no processo de compreensão do texto, dentre outros.

Na segunda parte do livro, Quadros e Schmiedt (2006) apresentam várias sugestões de atividades, dentre as quais escolhemos a intitulada *Saco das Novidades*. Essa atividade foi aplicada em uma escola de surdos do Rio Grande do Sul e adaptada para o ensino da língua portuguesa escrita. Tem como objetivo estimular a criança a se

expressar e expor seus pensamentos. O material utilizado é um saco de pano para cada criança. As autoras sugerem que, na sexta-feira, a criança leve para casa o saco de novidades e este retorne na segunda-feira para a escola com um material que demonstre como foi seu final de semana.

Ao devolver o saco de novidades na segunda-feira, a criança precisa contar em Libras qual o significado do material trazido, o que representa, com o professor fazendo as devidas mediações. Após esse momento, cada criança faz o registro do material, seja de forma escrita, seja ilustrada. Em seguida, o professor pede que crie uma história em quadrinhos e conte para o colega em língua de sinais, proporcionando o desenvolvimento linguístico de todas as crianças surdas. Após esse momento, é solicitado que seja feito o registro escrito (Figura 29) da atividade em grupo, escolhendo apenas o material trazido de casa de apenas uma criança.

Figura 29 — Captura de tela da atividade *Registro do Saco de Novidade* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*



Registro do Saco da Novidade:
Ana
Ana trouxe uma boneca de pano.
Ela ganhou esta boneca da vovó no domingo.
Foi a vovó quem a costurou.
Domingo à noite Ana colocou a boneca em sua cama e dormiu com ela.
Ana ainda não escolheu um nome para sua boneca nova.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

Dando continuidade à atividade, monta-se um livro com a participação de todas as crianças surdas. Cada uma delas faz o desenho referente ao material trazido de casa e escreve uma frase que resuma o significado daquela novidade, conforme apresentado na Figura 30.

Figura 30 — Captura de tela dos desenhos com a frase referente à atividade *Registro do Saco de Novidade* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*



Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

A partir dessas atividades, foi sugerido o trabalho com os verbos que apareceram nos registros escritos das crianças. A estudante surda precisava identificar os verbos, escrevê-los em cartões para, em seguida, dramatizá-los. O professor, a partir dessa atividade, mostra à criança que, se trocar o verbo da frase, pode mudar o sentido do texto, faz a datilologia do verbo e pede que a criança identifique no texto aquela palavra.

A atividade *Saco das Novidades* levou, segundo as autoras, a criança a ter momentos individuais e coletivos com os demais colegas, envolvendo a família nesse processo, contribuindo para que o contexto histórico-social fizesse parte das ações propostas na atividade. Assim, compreendemos que esse tipo de estratégia proporciona a interação das crianças surdas como sujeitos ativos na atividade, porém o professor precisa estar aberto a novas possibilidades que possam surgir.

A partir de Geraldi (2003), entendemos que o trabalho com produção textual precisa partir da compreensão de uma pluralidade de sentidos que podem ser dados ao texto por parte dos leitores. Quando uma atividade com textos se limita a algo definitivo e acabado, constrói-se a ideia de respostas e sentidos fixos que dificultam uma interação do leitor com o texto. Nessa concepção, o professor deixa de apontar novos caminhos e impede o compartilhamento de ideias.

Outra proposta trabalhada nessa mesma escola do Rio Grande do Sul, pela professora Jane Agne, conforme mencionado no documento de Quadros e Schmiedt (2006), foi intitulada como *Mesas Diversificadas* (Figuras 31, 32, 33 e 34). Essa prática foi desenvolvida a partir de observações da professora quanto à dificuldade das crianças da escola no processo de alfabetização. Cada mesa tinha uma tarefa específica, com os seguintes temas: atividade de atenção e discriminação visual; atividade de resolução de problemas matemáticos; atividade de leitura e interpretação escrita; atividade de expressão artística; atividade de produção escrita; atividade lúdica; atividade de fixação de conteúdo; atividade com o vocabulário; atividade de expressão corporal; atividade de criatividade. Essas propostas tinham por objetivo desenvolver o trabalho com descrição do material da mesa diversificada, registro escrito em português, estudo do vocabulário e de aspectos gramaticais dos textos, montagem de um livro com o material da mesa explorando os elementos fundamentais na sua construção, dentre outros.

Figura 31 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*

Exemplo 1: Mesas para o tema – Os Meios de Transporte

- Mesa 1 – Atividade de atenção e discriminação visual:
Observar uma gravura do centro de uma cidade e desenhar num outro cartão todos os meios de transporte que encontrar.
Material: gravura bem escolhida, cartões conforme o número de crianças e lápis de cor.
- Mesa 2 – Atividade de resolução de problemas matemáticos:
Em duplas, cada um escolhe uma folha, não pode ser igual, e resolve três problemas matemáticos. Só depois, trocam os papéis para a correção. Material: diversas folhas xerocadas, com problemas matemáticos que envolvam meios de transporte, lápis e borracha.
- Mesa 3 – Atividade de leitura e interpretação escrita:
Ler um texto com atenção e responder.
Material: um texto, sobre o tema, todo ilustrado que a criança consiga compreender sozinha ou um texto mais elaborado que o professor queira trabalhar e, para tanto, ficará nesta mesa com todos que por ela passarem; folhas com as perguntas de interpretação para cada uma das crianças, lápis e borracha. Sugestão para última pergunta – “O que você acha que aconteceu depois?”
Uma variação desta atividade seria apresentar somente a gravura para ser observada, com as perguntas de interpretação escrita.

Sugestões de atividades para o ensino da língua portuguesa para surdos




Atividade:
Pense e responda no caderno:

1. Que meios de transporte você vê?
2. Quantos meios de transporte você vê?
3. O tem mais: caminhões ou carros?
4. Quantas bicicletas tem?
5. O que tem menos: caminhões ou motos?
6. Quantas pessoas você vê?
7. Nesta cidade tem livraria?
() Sim () Não
8. Escreva 5 meios de transporte que você não vê nesta cidade.
9. O que os homens estão fazendo na fábrica SO TOMATE S.A.?
10. Que os homens fazem na padaria?

- Mesa 4 – Atividade de expressão artística:
Pode ser individual, em duplas ou trios. Construir um meio de transporte de forma bem criativa, à escolha do aluno, com os materiais que estão sobre a mesa.
Material: sucatas, colas, tesouras, canetas coloridas, barbantes, botões, ...

Figura 32 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*

● Mesa 5 – Atividade de produção escrita:

Observar uma cena (sobre o tema) e escrever uma história sobre ela.

Material: uma cena colada num cartão colorido, que apresente riqueza de informações e possibilite diferentes interpretações, folhas coloridas, lápis e borracha.

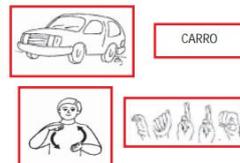


● Mesa 6 – Atividade lúdica:

Jogo de memória sobre o tema (sinal-palavra ou figura-palavra), que pode ser em duplas ou em trios.

Cada criança anota os pares de meios de transporte que conseguir encontrar.

Material: um jogo de memória sobre os meios de transporte, de preferência confeccionado anteriormente pelas próprias crianças, cartões e lápis para que elas registrem seus pares.

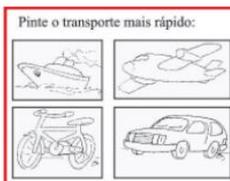


Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

Figura 33 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*

● Mesa 7 – Atividade de fixação de conteúdo:

Resolver atividades escritas sobre o tema. Material: fichas com exercícios de revisão sobre o tema (conceitos, classificações, trânsito, sinalização e tudo que possa ter sido trabalhado em aula) e fichas com as respostas para que a criança possa fazer uma auto-correção ao terminar esta atividade.



Complete:

AVI_ _ C_ RR_ C_ BA_ C_

B_ CI_ _ TA_ Ô_ B_ S_

Desenhe:

A Andréia viajou de avião.

O Paulo andou no trem.

● Mesa 8 – Atividade com o vocabulário:

Recortar os sinais e as palavras da folha: juntar o sinal ao nome do meio de transporte correspondente e colar no caderno.

Material: folhas contendo meios de transporte misturados, em sinal e em português escrito, tesoura e cola.



Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

Figura 34 — Captura de tela da atividade *Mesas Diversificadas* do documento *Ideias para ensinar português para alunos surdos*

● Mesa 9 – Atividade de expressão corporal:

Regras de trânsito – Em duplas, pegar uma ficha da caixa de gravuras e apresentar o que vê em forma de mímica para seu colega e ele terá que procurar na caixa com fichas escritas a regra que você representou; depois inverter os papéis.

Material: duas caixas com fichas sobre regras de trânsito, uma com gravuras e outra com frases. Outra variação é brincar com as placas de sinalização, onde uma criança escolhe uma placa de uma caixa para o colega representar uma situação correspondente a ela.

● Mesa 10 – Atividade de criatividade:

Desenhar, como a criança imaginar, um meio de transporte do futuro. Material: folhas de desenho, lápis, tinta ou giz de cera.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

Na atividade *Mesas Diversificadas*, não conseguimos identificar como ficaria a participação de crianças surdas na organização das ações propostas pela professora

e se os temas trabalhados, em cada mesa, envolviam questões relacionadas com o contexto histórico-social dos sujeitos. Geraldi (2003) relata a importância de o educando atuar como indicador dos caminhos a serem trilhados em uma proposta de produção de texto, permitindo uma atitude responsiva. A professora, ao colocar sobre a mesa várias atividades em que a criança precisará passar por todas elas, talvez dependendo do tempo estimado, deverá levar em consideração que o educando surdo poderá desistir na primeira ação proposta, principalmente se não envolver questões de seu interesse.

De acordo com Geraldi (2003), o processo de mediação feito pelo professor em uma produção textual não deve impor um único caminho para a sua realização, mas em um ambiente em que a criança atue como construtor de reflexões, permitindo contrapalavras e estimulando os envolvidos a querer aprender.

Além das sugestões de atividades mencionadas, Quadros e Schmiedt (2006) destacam alguns exemplos de estratégias metodológicas que podem ser utilizadas na alfabetização de surdos, como: uso de caixas de palavras com figuras e parte escrita, dicionários em Libras/Português e em configuração de mãos, caixa de verbos, caixa de alfabetos em Libras e em português, caixa com histórias, calendários, diários, organização de canto de leitura, dentre outras.

Quadros e Schmiedt (2006) concluem relatando que existem muitos recursos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula com crianças surdas, porém é importante que o professor tenha criatividade e use situações do contexto escolar dessas crianças. As autoras acrescentam que:

Muitos destes recursos não estão aí, prontos para serem adquiridos, precisam ser confeccionados, precisam ser criados. É bastante comum encontrar professores da área angustiados com esta 'falta de material' e, justamente por isso, é tão importante a troca de ideias entre os profissionais, o registro e a divulgação destes recursos, seja em encontros pedagógicos, seja via internet ou através de manuais ou livros, como este que está em suas mãos neste momento [...] (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 99).

O objetivo desse material, de acordo com as autoras, não é esgotar o assunto referente às metodologias que podem ser utilizadas na educação de surdos, pois, em

cada situação, cabe ao professor avaliar o que será apresentado diante da realidade encontrada em sala de aula com crianças surdas.

É importante frisar que as autoras do material são pesquisadoras na área da surdez com excelentes contribuições, especialmente na área de ensino da língua portuguesa escrita para surdos. Em nossa concepção, o livro publicado por Quadros e Schmiedt (2006), *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, apresenta várias proposições de ensino do português escrito que podem contribuir com o trabalho docente com crianças surdas, potencializando o aprendizado tanto da Libras quanto do português, mas essas ideias podem ser ressignificadas envolvendo as crianças surdas em todas as ações.

A maioria dessas atividades desenvolveram-se no trabalho com textos e produção escrita dos sujeitos surdos, influenciando o direcionamento do professor por meio de diferentes estratégias, como: completar e identificar a palavra e a ideia principal, fazer um desenho a partir do texto, completar a sequência e outras atividades de fixação. Constatamos que Quadros e Schmiedt (2006) apresentaram diferentes estratégias de trabalho com foco no aprendizado da Libras e português na modalidade escrita, defendendo uma concepção interacionista. Percebemos, também, que a figura do professor, como direcionador, esteve fortemente marcada em algumas atividades e isso pode distanciar a participação ativa dos discentes, tornando-os receptores de conteúdo.

Assim, entendemos a importância de as diferentes experiências sociais e históricas dos sujeitos surdos serem contempladas em todas as estratégias de trabalho com produção e leitura de textos. Apoiamo-nos em Gontijo (2014, p. 4), quando afirma que:

[...] é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros [...].

Gontijo (2014) destaca que na dimensão discursiva da linguagem precisa ser considerada toda atividade de produção e leitura de textos. Nesse sentido,

compreendemos que o trabalho com as diferentes linguagens contribui com o desenvolvimento do aprendizado da Libras e da língua portuguesa escrita para surdos.

Ao mesmo tempo, consideramos que o livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (2006), com as atividades desenvolvidas por professores de surdos, conforme mencionado no documento, além de ser um material pioneiro com uma temática específica do ensino da língua portuguesa, contribui com o trabalho dos professores nas escolas, focando um modelo bilíngue de educação de surdos e frisando, primeiramente, o aprendizado da Libras. Além disso, foi um livro publicado um ano posterior ao Decreto nº 5.626/2005 que, conforme mencionado nesta seção, estabeleceu uma educação bilíngue, com todas as diretrizes que foram defendidas no livro. Isto é, os organizadores do livro, em nossa concepção, dedicaram-se para que os surdos, por meio da formação de professores, tivessem acesso de forma bilíngue ao aprendizado da língua portuguesa escrita.

Diante dos documentos apresentados publicados, observamos que todos tratam da educação bilíngue de surdos no ensino da Libras como primeira língua e do português na modalidade escrita como segunda língua. Existem outros documentos não discutidos neste texto que tratam da alfabetização da pessoa público da educação especial de maneira geral, não especificando a educação bilíngue de surdos, como o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos. Porém, nosso foco foi políticas de alfabetização voltadas para a pessoa surda. Diante disso, tecemos as seguintes observações:

- A educação de surdos em torno da educação bilíngue foi construída no governo de 2003 a 2016. Mesmo que novas políticas tenham surgido após esse período, não podemos eliminar uma história que foi construída e está sendo respalda no processo de elaboração de novas políticas.

- A alfabetização de surdos foi iniciada de forma oficial a partir de uma concepção bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua, no período de 2003 a 2016.

- Diferentes materiais com foco na educação bilíngue, como dicionários, vídeos, cadernos, livros, dentre outros, tiveram maior visibilidade bem como se tornaram acessíveis no governo do partido dos trabalhadores. Sabemos que outros materiais surgiram pós-período 2003 a 2016, porém o desencadear de uma proposta bilíngue acessível teve surgimento nesse período.

- Os documentos que apresentam estratégias metodológicas no ensino da Libras e do português escrito tiveram como foco a formação de professores que atuam com surdos. Consideramos que, diante da quantidade de documentos que tratam, direta ou indiretamente, da educação bilíngue, esses materiais ressignificaram o trabalho dos professores, tendo em vista que, anteriormente ao período pesquisado, não identificamos materiais direcionados ao ensino do português escrito para surdos, considerando o modelo bilíngue. Ou seja, o período de 2003 a 2016, para a educação de surdos, tem muito a nos dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil no período de 2003 a 2016 e em países da América Latina. Para a organização do nosso estudo, traçamos os objetivos específicos como forma de orientar o caminho a ser percorrido. Tendo como fundamento o referencial teórico bakhtiniano, buscamos investigar, nos documentos nacionais e internacionais, textos que abordaram a temática desta pesquisa. Concentramos nossos esforços em leitura e análise dos relatórios mundiais da Unesco e também em documentos nacionais e de países da América Latina que tratam de políticas de alfabetização de surdos.

Nesse processo, a escolha dos documentos, a leitura atenta, a etapa de análise e nosso posicionamento, em nossa compreensão, a partir de estudos de Janotti (2008), fazem parte de uma pesquisa documental. Acreditamos que, em cada etapa, os interesses do pesquisador mantêm uma relação direta com a temática escolhida por sua trajetória pessoal, pelas crenças defendidas, pelo ambiente social em que está inserido, dentre outros. Em nosso caso, a escolha pelo objeto de pesquisa apresentado nesta tese tem relação direta com o ambiente histórico-social vivenciado, além das ideologias carregadas a partir de nossas concepções.

Percebemos, com base nas fontes analisadas, que, apesar de a maioria dos países da América Latina defender uma educação bilíngue para surdos, cada um traz consigo uma bagagem de elementos e ideologias diferentes em alguns momentos, principalmente nas formas de conceber esse modelo na educação dos surdos.

Ao analisarmos as orientações da Unesco em torno da inclusão de pessoas com deficiência, observamos que os relatórios mundiais desse organismo tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, das metas propostas na Agenda 2030 e das formas como alguns países estão se mobilizando para incluir esses sujeitos. Apesar do movimento intenso de propor investimento para a educação especial, de apresentar dados expressivos do aumento da taxa de matrícula de pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum, ambos os relatórios discutidos não

apresentam detalhes específicos por categoria, por exemplo, da surdez, da deficiência visual, de altas habilidades/superdotação, dentre outros.

O silenciamento desse dado nos leva a refletir sobre a importância de uma maior discussão por parte da Unesco quanto às áreas específicas da educação especial. Considerando, também, que a língua de sinais é uma língua, por mais que alguns países ainda não a tenham como oficial, é de suma importância que isso seja mencionado nos documentos, tendo em vista ser a língua de comunicação de pessoas surdas. A Unesco atua como um órgão monitorador de organização de políticas públicas e, por esse motivo, compreendemos a necessidade de uma mobilização para que os países invistam na difusão da língua de sinais na perspectiva da educação bilíngue.

Nos documentos analisados em torno da educação bilíngue e alfabetização de surdos de países da América Latina, percebemos que, em sua maioria, tratam da educação de surdos de maneira geral e alguns especificam as políticas organizadas em torno da educação bilíngue. Dos vinte países da América Latina, quinze se reportam a assuntos referentes à educação de surdos e apenas nove apresentam políticas voltadas ao desenvolvimento de metodologias de ensino da língua de sinais e da língua escrita para surdos. Ou seja, a alfabetização de surdo ainda é um tema que precisa ser discutido por esses países.

Considerando que, no Congresso de Milão de 1880, já se pensava em estratégias de ensino para a língua oral, e um pequeno grupo defendia a língua de sinais, podemos afirmar que poucos países da América Latina avançaram na discussão da educação de surdos. Alguns ainda não oficializaram a língua de sinais e isso é um dado preocupante. Em nossa concepção, é preciso maior atenção, por parte da Unesco, quanto a mobilizar os países em torno dessa temática, tendo em vista que essa organização atua em nível mundial em torno de políticas educacionais de qualidade social para todos os sujeitos.

No que tange às políticas desenvolvidas no Brasil no período de 2003 a 2016, observamos forte investimento, em nível nacional, na educação de surdos. O Brasil

não somente investiu em políticas para a educação especial, mas também em políticas direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, como podemos destacar na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, dentre outras. Apesar de não ser o foco do nosso estudo tratar de leis que abordam a inclusão geral na sociedade, entendemos a importância de mencionar essa lei específica para reforçar nosso posicionamento de que o Brasil não somente investiu em políticas voltadas para a educação de surdos, mas também para a inclusão de todas as pessoas com deficiência nos diferentes espaços na sociedade.

O investimento específico na área da surdez, em torno de políticas que contribuíssem com a alfabetização de surdos, em nossa concepção, forma um elo com o documento oficializado em 2002, um ano antes do período proposto como pesquisa em nosso estudo. Assim, vale a pena ressaltar que militantes do governo pesquisado neste estudo tiveram papel fundamental no processo de concretização da Lei nº 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras. Entendemos que essa lei abriu caminhos para outros documentos oficializados no governo do Partido dos Trabalhadores e contribuiu significativamente com a educação bilíngue de surdos.

Quando afirmamos que a Lei de Libras forma elo com textos/documentos que vieram posteriormente, podemos mencionar, também, que documentos oficializados no período de 2003 a 2016 foram citados em algumas propostas elaboradas no governo posterior ao de Lula e Dilma, porém com outros objetivos. Ou seja, jamais podemos anular uma história e considerá-la como passada. Na concepção bakhtiniana, somos perpassados por diferentes discursos construídos e, no curso histórico social, formamos outros discursos a partir de novas concepções, tornando o diálogo contínuo, porém nunca uma história anulada. No entanto, a cada época, novos governos surgem com outras concepções e muitas vezes tentando anular textos/documentos que marcaram histórias de muitas pessoas.

Durante nosso estudo, observamos, também, por meio dos textos escolhidos na revisão de literatura, que os autores usaram períodos diferentes que transitaram por várias épocas a partir de concepções diversas, mas, aos poucos, foram sendo ressignificadas de acordo com o momento histórico e social. Ou seja, textos

apresentados no Congresso de Milão de 1880 e os outros que foram surgindo até o ano de 2016, mesmo tendo diferentes ideologias, contribuíram de alguma forma na educação de surdos, bem como na realização de pesquisas acadêmicas.

Conforme apresentado nesta tese, não tivemos como foco apontar as falhas dos enunciados analisados, mas, em todo o tempo, nosso posicionamento foi responsivo e ativo, acreditando que esse movimento faz parte das etapas de uma pesquisa histórica. Diante disso, entendendo a importância da temática desta pesquisa, a partir das reflexões apresentadas neste estudo, destacamos algumas questões que consideramos importantes, resultado da nossa análise:

- O período pesquisado (2003 a 2016) nos mostra o investimento expressivo que foi feito para a realização de uma educação bilíngue, a partir de diferentes normatizações e, nesse movimento, a alfabetização de surdos foi desencadeada tendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

- A proposta bilíngue apresentada nos documentos do Brasil, conforme mencionado pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, desenvolvida em escolas ou classes bilíngues, em nossa concepção, contando com matrícula de surdos e ouvintes, pode favorecer o aprendizado de ambos. Tanto surdos, quanto ouvintes demandam diferentes metodologias de alfabetização, porém ambos podem conviver e aprender no mesmo espaço, desde que seja proporcionado um ambiente bilíngue adequado.

- Defendemos que a educação bilíngue é a melhor proposta educacional para crianças surdas, devendo ocorrer em espaços bilíngues, com profissionais usuários da língua de sinais.

- Consideramos, a partir dos documentos analisados, a importância de serem desenvolvidas na educação de surdos metodologias com foco na alfabetização da língua de sinais como primeira língua e do português na modalidade escrita como segunda língua, trabalhando de forma vinculada. Ressaltamos também que as estratégias desenvolvidas pelos profissionais que atuam com surdos devem considerar a importância de fazer uso de recursos visuais com significado, procurando

compreender o que a criança/estudante entendeu e, assim, contribuir com a alfabetização de pessoas surdas.

- Consideramos que a alfabetização de surdos é um processo desafiador, pois envolve o ensino de duas línguas, um ambiente favorável com profissionais especializados e o uso de metodologias diferenciadas que contribuam nesse processo. Por esse motivo, a educação bilíngue precisa estar firmada em uma concepção linguístico-cultural, respeitando a identidade surda, as formas de aprender e envolvendo profissionais que usam a Libras na comunicação e no ensino aos surdos.

- Compreendemos também que, pelo fato de a língua portuguesa ser majoritária do Brasil, apresenta regras diferentes da Libras, é de grande circulação em jornais, revistas, mídia e diferentes documentos legais, além de compor a grade curricular obrigatória da educação básica. Para os surdos, a língua portuguesa escrita depende do contato visual, por isso a necessidade de adoção, pelos profissionais de diferentes metodologias de ensino.

- Compreendemos que os documentos nacionais dialogam entre si e, ao mesmo tempo, abrem espaços para novos diálogos, uma vez que defendem uma educação bilíngue para surdos tendo a Libras como L1 e o português escrito como L2.

Assim, concluímos que o Brasil pode ser visto também como uma referência na mobilização de políticas de inclusão para outros países da América Latina. Ressaltamos que nossas reflexões não se encerram por aqui, pois acreditamos que outras pesquisas poderão ser desenvolvidas a partir do escrito nesta tese, com novos posicionamentos, evidenciando tensões e desafios da alfabetização de surdos em nível mundial, especialmente em países que ainda não têm a língua de sinais reconhecida como língua oficial de pessoas surdas. E acreditamos que essa tese, pode contribuir no processo de formação inicial e continuada, subsidiando as discussões em torno da educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 223-249.
- AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso** (org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução de José Volkmann. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23 - 80.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Ihaud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995. (original de 1929).
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4. ed. Tradução de Aurora F Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 1998. p. 71-2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Fontes, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de ensino de Libras – L1**: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Calude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **O Brasil e os ODM**. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 15 de maio de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Brasília: MEC/SESP, 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Executivo nº 6.949 de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil - 2003 A 2016.** Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. 275 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUENO, José Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

CALIXTO, Renato Messias Ferreira. **Análise documental das políticas linguísticas acerca da língua de sinais brasileira na primeira década do século XXI: a inscrição do *ethos* coletivo surdo nos dispositivos legais.** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado

Acadêmico em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CÂMARA, Leandro Calbente. **A invenção da educação dos surdos**: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CÂMARA DE DEPUTADOS DEL H. Congreso de la Unión Secretaría General / Secretaría de Servicios Parlamentarios. **Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad**. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina. **Texto proferido no dia 18 de novembro de 1985, Uerj** (Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos).

FIGUEIREDO, Carlos. A linguagem racista no futebol brasileiro. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Stux/9231/racismo.htm>. Acesso em: 14 abr. 2000.

CAPOVILLA, Fernando César. **Carta de Fernando Capovila publicada em 2009**. Disponível em: <http://contextualizandoalibras.blogspot.com.br/2009/07/cartade-fernando-capovilla.html>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CAPOVILLA, Fernando César. O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. *In*: CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp; Fapesp; Fundação Vitae; Feneis; Brasil Telecom, 2001. v. 2. p. 1519-1546.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização: pontuando algumas questões. *In*: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SIMÕES, Regina Helena Silva (org.). **História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: Edufes, 2017. p. 21-46.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONFEDERACIÓN ARGENTINA DE SORDOMUDOS. **Direito lingüístico**: postura de la Federación Mundial de Sordos, n. 1, 2016. Disponível em: <https://cas.org.ar/fms-federacion-mundial-de-sordos/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE GUATEMALA. Departamento de Información Legislativa. **Iniciativa que dispone aprobar ley que reconoce y aprueba la lengua de señas de Guatemala, lensegua**. Disponível em: <https://www.congreso.gob.gt/assets/uploads/comisiones/dictamenes/8f513-dictamen-favorable-5603.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

COCEMFE MADRID FAMMA E FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y ORGÁNICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID. **Projeto Quisqueya Aprende Contigo**. Disponível em: <https://famma.org/la-republica-dominicana-lanza-un-programa-de-alfabetizacion-para-personas-con-discapacidad/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas públicas na educação dos surdos**: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem. 2014. 366 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CRUZ-ALDRETE, Miroslava; CRUZ, Johan Cristian Cruz. La lengua de señas mexicana: una lengua desdeñada? Política y planificación lingüística para la comunidad sorda usuaria de la LSM. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye (org.). **Comunidades sordas en América Latina**: lengua - cultura - educación - identidad. 2. ed. Aracaju: Editora ArtNer, 2019. p. 29 – 50.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 116, pp. 245-262. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 08 dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Rev. São Paulo em perspectiva**, v. 18, n. 2. p. 113-118, 2004.

DUARTE, Kleyver Tavares. **História da alfabetização**: leitura e escrita para surdos (1962-1986). 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, MG. Uberlândia, 2013.

DUBY, Georges. **A história continua**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ENCREVÈ, Florence. “Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xix^e siècle”. **Le Mouvement Social**, n. 223, p. 83-98, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2008-2-page-83.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FALCÃO, Luiz Albérico. Formação de professores diante da educação de surdos: o caso concreto do Paraguai. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye (org.). **Comunidades surdas em América Latina: lengua - cultura - educación - identidad**. 2. ed. Aracaju: Editora ArtNer, 2019. p. 222 – 242.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Uma conquista especial para os surdos. [Entrevista cedida a] Antônio Mário Sousa Duarte – presidente da Feneis. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 30, abr./jun. 2003.

FORNARI, Pasquale. **Compte-rendu du Congrès International pour l'Amélioration du Sort des Sourds-Muets Tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880**. Roma: Héritiers Botta, 1881.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Rosalva Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite. **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 37-49.

GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Carlos Antonio; CORTEZ, Suzana (org.) **Conversas com lingüistas**: virtudes e controvérsias da lingüística. São Paulo: Parábola, 2003, p.77-90.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados/Unicamp, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Pesquisa nas ciências humanas**: documento, enunciado e texto. Vitória, 2017 (mimeografado).

GUERRERO, Rocío Cabezas. La educación de personas sordas en Ecuador y su incidencia en la lengua, la cultura y la identidad de personas sordas In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye (org.). **Comunidades sordas en América Latina**: lengua - cultura - educación - identidad. 2. ed. Aracaju: Editora ArtNer, 2019. p. 174 – 193.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERNANDEZ, Yolanda Mercedes Pérez; GARCIA, Ana María Morales. **La educación del sordo en Venezuela**: una visión crítica. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Morales-y-Perez-La_educacion_del_sordo_Venezuela_2010.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991) São Paulo: Cia. da Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Atas do congresso de 1880**. Rio de Janeiro: Ines, 2011. (Série Histórica, v. 2).

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Ines, 2012. (Série Histórica, v. 3).

INSTITUTO PANAMEÑO DE HABILITACIÓN ESPECIAL. **La educación especial en alineación curricular transversal por especificidad**: políticas, lineamientos estratégicos y valoración de las dimensiones de la discapacidad. Disponível em: <https://www.iphe.gob.pa/Escuela-de-Sordos>. Acesso em: 29 dez. 2021.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9 - 22.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-27.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56 – 61.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMOS, Sandra Regina L. de (org.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2. p. 257-280, maio/ago. 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 46. p. 68-80, set. 1998.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LASSWELL, Harold Dwight. **Politics**: who gets what, When, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. v.1.

LE GOFF. Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

LODI, Ana Claudia Balieiro. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina

Leite. **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19 – 26.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-53, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro. BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Rev. Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. p. 11-33.

LUQUE, Beatriz; HERNANDEZ, Yolanda Pérez. Una aproximación a la educación y a la lengua de la comunidad de sordos de Venezuela. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye (org.). **Comunidades sordas en América Latina**: lengua - cultura - educación - identidad. 2. ed. Aracaju. Editora ArtNer, 2019. p. 102 – 124.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. Campinas: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARCHESSI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Perspectivas Educativas, 1995.

MARTÍNEZ, Rocío Anabel; DRUETTA, María Rosa; LEMMO, Pablo. Historización y análisis de disputas ideológicas en torno al reconocimiento legal de la Lengua de Señas Argentina. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye (org.). **Comunidades sordas en América Latina: lengua - cultura - educación - identidad**. 2. ed. Aracaju: Editora ArtNer, 2019. p. 245 – 262.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década. ANPEd, . v.1 p.1-17, 2010. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>. Acesso: 16 nov. 2022.

MÉXICO. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad: nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011. **Diario Oficial de la Federación**, Cidade de México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaria de Servicios Parlamentarios. Última reforma publicada DOF 17 dez. 2015, 2011. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

MINISTERIO DA EDUCACIÓN DA ARGENTINA. Educación Especial: una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. 2009. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA BOLÍVIA. **Discapacidad auditiva**: investigación educativa. 2013. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/jica11_DISCAPACIDAD_AUDITIVA.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA. **Educación bilingüe para sordos**: etapa escolar: orientaciones pedagógicas. Disponível em: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE COSTA RICA. **Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar** — I y II Ciclo de la Educación General Básica. Disponível em: http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/espanol_como_segunda_lengua.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DE CUBA. **Orientaciones educativas:** la educación de los niños y adolescentes con discapacidad auditiva (ano não identificado). Disponível em: <https://www.mined.gob.cu/especial/especialidades-y-vias-de-extension/la-educacion-de-los-ninos-y-adolescentes-con-discapacidad-auditiva/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EL SALVADOR. **Informe Nacional sobre el Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje de Adultos (AEA) en Preparación de la CONFINTEA VI.** Disponível em: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/el_salvador.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO EQUADOR. **Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva.** Disponível em: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE DE NICARÁGUA. **Informe de País CONFINTEA VI.** Disponível em: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Nicaragua.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO PERU. **Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva.** Disponível em: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1393859/Prepublicaci%C3%B3n%20del%20E2%80%9CModelo%20de%20servicio%20educativo%20para%20estudiantes%20con%20discapacidad%20auditiva%E2%80%9D.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021

MOURA, Maria Cecília. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da língua de sinais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 11.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 17., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: Ines, 2012. p. 83-93.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar Em Revista**, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>. Acesso em 16 jan. 2023

NINGUÉM CUIDOU DA EDUCAÇÃO COMO O PT. Lembre 18 ações na área. Site do Partido dos Trabalhadores. 19 nov. 2021. Disponível em: <https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembre-18-aco-es-na-area/>. Acesso em: 08 dez. 2022

NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios: formação docente. **Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23. p. 11-20, 21 fev. 2020.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O que quer a linguística e o que se quer da linguística: a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *In*. SILVA, F. L. da; MOURA, H. M. de M. (org.). **O direito à fala?** A questão do preconceito linguístico em Florianópolis. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos**, XXXIV, p. 87-94, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **SynergiesBrésil**, n. 7. p. 19-26, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Nova Iorque, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **En el camino del Plan CEIBAL**. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192580>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Laptop, andamiaje para La Educacion Especial**: guia práctica. Computadoras móviles em el currículo. 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212091>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **De ideias a ações**: 70 anos da Unesco. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura; Paris: Unesco, 2015a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235065?posInSet=1&queryId=83ddbfc8c-7c93-456b-9c77-dd2c989bc521>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A educação para todos: 2000-2015**: conquistas e desafios: Place de Fontenoy. Paris: Unesco, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por?posInSet=1&queryId=da78e9c1-0f71-4f73-a0b2-9fd7bda4f6a8. Acesso em: 29 abr. 2023.

PELUSO, Leonardo. **Lingüística y gramatización de la lengua de señas uruguaya: contextualización, historización y discusión de sus alcances.** 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3218/2257>. Acesso em: 29 dez. 2021.

PELUSO, Leonardo. VALLARINO, Stella Vallarino. **Entre linguagem oral escrita e oralidade da língua de sinais: procurando os elos perdidos.** Montevideu, 2014. Seção: artigos, educação. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/entre-la-lengua-oral-escrita-y-la-oralidad-de-la-lengua-de-senas-buscando-los-eslabones-perdidos>. Acesso em: 04 nov. 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-201.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos** [recurso eletrônico]: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino da Língua de Sinais. **Revista Textura/ULBRA II**, Canoas, n. 3. p. 53-61, jul./dez. 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. *In: FERNANDES, Eulália (org.). Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

QUADROS, Ronice Müller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. Teorias de aquisição da linguagem.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 45-82.

ROCHA, Solange. **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. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/721/1/O%20INES%20e%20a%20Edu%20de%20Surdos_150_anos.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RODRIGUES, José Raimundo. MACHADO, Luciyenne Matos da Costa Vieira. BRUIM, Eliane Telles. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação [online]**, v. 20. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>. Epub 17 Jan 2020. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SAIA, Ana Lucia. **Educação de surdos em Itajubá**: dos fragmentos históricos aos dias atuais. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2014.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* Brasília: MEC/SEESP. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2004a. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* Brasília: MEC/SEESP. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2004b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

SANCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Impresión. Ceprosord. 1990.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, Dec. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400006&script=sci_arttext. Acesso em: 02 nov. 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO MÉXICO. **Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que Cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural**. Disponível em: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

SENADI, Ministério de Desarrollo Social Y Familia do Chile. Serviço Nacional de la Discapacidad. **Thiago y el Caracol herramienta didáctica para la alfabetización de niñas y niños sordos.** 2017. Disponível em: <https://www.senadis.gob.cl/participacion/d/noticias/6905/thiago-y-el-caracol-herramienta-didactica-para-la-alfabetizacion-de-ninas-y-ninos-sordos>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SEGALES, Jenny Marques. Cómo educar en el bilingüismo? Inclusión de personas sordas en aulas de educación regular. In: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye (org.). **Comunidades sordas en América Latina: lengua - cultura - educación - identidad.** 2. ed. Aracaju: Editora ArtNer, 2019. p. 196 - 206

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.73 -103.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.184 - 202.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.** Mendonza: Ediunc, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7- 32.

SKLIAR, Carlos (org.). **Um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil.** 1996. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 155-177.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2002b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOTO ARANGO, D. Ciencias de la educación y pedagogía. un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia. **Rev. @mbienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo, v. 6, n. 2. p. 147-166, jul./dez. 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16. p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 25, n. 97. p. 831-853, 2017. 15 maio 2017. Acesso em: 04 nov. 2022.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade em educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Decache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2. p. 109-122, jul./dez. 2012.

STIEG, Vanildo; ARAÚJO, Vania Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Rev. Bras. De Alfabetização**, v. 1. p. 69-86, jan./jun. 2017.

TEBET, Ramez. [Discurso proferido na sessão, inserido na matéria jornalística]. Programa Notícia em Mãos: **A Língua Brasileira de Sinais**. Canal E/SEDF. 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s4_VOXATH60. Acesso em: 14 ago. 2021.

TORRES, Ana Paula Repolês. O sentido da política em Hannah Arendt. **Rev. Trans/Forma/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2. p. 235-246, 2007.

UNIVERSIDADE DE VERACRUZ. **ALAS**: programa inovador para alfabetização de surdos. Disponível em: <https://www.uv.mx/prensa/reportaje/alas-programa-innovador-para-alfabetizacion-de-sordos/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

VENEZUELA. **Propuesta de atención integral al sordo**: dirección de educación especial. Caracas: Ministério de Educacción, 1985.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades

discursivas e contracondutas em questão. 2022. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Rev. Educação e Realidade**, v. 41, n. 3. p. 639-659, jul./set. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovic. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. [Edición em lenguacastellana]. Madrid: Visor Dis, 1997. t. v.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no Estado Novo**: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emilia Faye. **Comunidades Sordas en América Latina**: lengua - cultura - educación - identidad. 2. ed. Aracaju: Editora ArtNer, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista dos textos/documentos analisados

País	Título	Autoria	Ano de publicação
Argentina	Educación Especial: una modalidad del Sistema Educativo en Argentina	Ministerio da Educación da Argentina	2009
	Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos	Mónica Báez / Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario (CEI/UNR), Rosario, Argentina	2012
	Nº 01 – Direito Lingüístico. <i>Postura de la Federación Mundial de Sordos: respecto de los derechos lingüísticos de los niños sordos</i>	Confederación Argentina de sordomudos	2016
Bolivia	Discapacidad Auditiva: investigación educativa	Ministério da Educação da Bolívia	2013
Chile	Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa	Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (Unesco / Santiago) e a Fundação Hineni	2003
	Servicio Nacional de la Discapacidad: Thiago y el Caracol herramienta didáctica para la alfabetización de niñas y niños sordos	Senadis, Ministério de Desarrollo Social Y Familia	2017
Colômbia	Educación bilingüe para sordos: etapa escolar: orientaciones pedagógicas	Ministério da Educação da Colômbia	2006
Costa Rica	Programa para la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica	Ministério de Educação Pública	2017
Cuba	Orientaciones educativas: la educación de los niños y adolescentes con discapacidad auditiva (ano não identificado)	Ministério de Educação da República	Ano não identificado
Equador	Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva	Ministério de Educação do Equador	2020
El Salvador	Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje de adultos (aea) en preparación de la CONFINTEA VI	Parceria com o Ministério de Educação e Desenvolvimento	2008
Guatemala		Congreso de la República	2019

	Iniciativa que dispone aprobar ley que reconoce y aprueba la lengua de señas de Guatemala, lensegua	Guatemala, Departamento de Información Legislativa	
México	Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad	Cámara de Diputados. Congreso de la Unión Secretaría General / Secretaría de Servicios Parlamentarios	2011
	Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo educativo bilingüe-bicultural	Secretaria de Educação Pública	2012
	ALAS, programa innovador para alfabetización de sordos	Universidade de Veracruz	2017
Nicarágua	Informe de País CONFINTEA VI	Ministério de Educação Cultura e Esporte	2008
Panamá	La educación especial en alineación curricular transversal por especificidad: políticas, lineamientos estratégicos y valoración de las dimensiones de la discapacidad	Instituto Panameño de Habilitación especial	2014
Paraguay	Formação de professores diante da educação de surdos: o caso concreto do Paraguai. Comunidades Sordas en América Latina: lengua — cultura — educación — identidade	FALCÃO, Luiz Albérico.	2019
Peru	Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva	Ministério da Educação	2020
República Dominicana	Projeto Quisqueya Aprende Contigo	Cocemfe Madrid Famma e Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la Comunidad de Madrid	2013
Uruguay	En el camino del Plan CEIBAL – Capítulo 13: capítulo treze, com o tema <i>La tecnología como medio para el desarrollo educativo en niños con capacidades especiales</i>	Unesco / María del Carmen Scavone Farina, María Dolores Izquierdo Mañorqui Marta Peñalva, Ana María Fernández Pereira	2009
	Laptop, andamiaje para La Educacion Especial: guia práctica. Computadoras	Unesco (org.)/ Autores: Roxana Elizabeth	

	móviles em el currículo	Castellano y Rafael Sánchez Montoya	2011
	Entre linguagem oral escrita e oralidade da língua de sinais: procurando os elos perdidos	PELUSO, Leonardo. VALLARINO; Stella. <i>Site da Cultura surda</i>	2014
	Lingüística y gramatización de la lengua de señas uruguaya: contextualización, historización y discusión de sus alcances	PELUSO, Leonardo	2020
Venezuela	Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo	Ministério de Educação da Venezuela	1985
	La Educación del Sordo en Venezuela: una visión crítica	HERNANDEZ, Yolanda Mercedes Pérez; GARCIA, Ana María Morales	2015
	Una aproximación a la educación y a la lengua de la comunidad de sordos de Venezuela	LUQUE, Beatriz; HERNANDEZ, Yolanda Pérez	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

APÉNDICE B — Currículo elaborado para surdos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental no Panamá

Valoración de las dimensiones de la sordera e hipoacusia	Áreas de Dominio	Subáreas de Dominio (Asignaturas)	Áreas Funcionales	Áreas de Intervención Prioritaria	Áreas de Habilitación	Orientaciones Pedagógicas	Equipo Transdisciplinario	Servicios de Apoyo	Competencias	Descripciones de Competencias	Ejes Transversales
Valoración del funcionamiento auditivo y de la percepción de las dimensiones del sonido (especi	Humanística	Español Religión Moral y Valores Ciencias Sociales Inglés Expresiones Artísticas	Configuración de posición y movimientos de las manos (universales lingüísticos y	Desarrollo de habilidades y estrategias comunicativas Código comunicativo común	Lenguaje: articulación, léxico y estructuración Movimiento laríngeo Sistemas de,	Programas y Métodos de Enseñanza para el sordo e hipoacúsico. Enfoque Ecológico y	Servicio de Educación Especial Maestro especializado Psicopedagogo	Servicio de Fonoaudiología Programa de Voz, Audición y Lenguaje – Audiometría	Aprender a Aprender Comunicativa Conocimiento e interacción con el mundo	Conversar, Dialogar, escuchar, hablar, expresarse y comunicar... Leer y escribir. Conocer los	Educación para la paz y la ciudadanía. Educación para la igualdad de Oportunidades.
tono y la intensidad). Conducta adaptativa; Adaptación psicoafectiva, interpersonal, comunicativa. Capacidad de aprendizaje lingüístico y de los procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos Acceso a la información, comunicación y conocimiento Identidad y autonomía personal. Interacción con el	Científica	Matemáticas Ciencias Naturales Educación Física	dores). Coordinación de la expresión corporal y gestual. Utilización de lengua visual, gestual y corporal. Utilización de las ayudas técnicas auditivas. Identidad cultural del sordo. Interacciones sociales y comunicativa. Niveles de competencia en lenguaje oral o en lengua de señas. Opciones comunicativas, oral y gestual	en el ámbito educativo. Comunicación y lenguaje (Lengua de Señas, Lengua visual, Lengua Gestual, Lengua Oral, Escrita y Corporal). Para lingüística y contextualización	s de comunicación útil y estructurado: pensamiento abstracto, categorización, estructuración y sistematización de la realidad. Aprendizaje de un lenguaje gestual de apoyo. Lengua de Señas Panameñas. Lengua Escrita. Lengua Oral: lectura labio facial, articulación y voz, lenguaje expresivo, organización del lenguaje,	Funcional Estimulación Multisensorial Enfoque Multidimensional Enfoque Conductista Tratamiento de Conductas Problemáticas Enfoque Cognitivo, Constructivista Enfoque por competencia	Psicopedagogo Directivos. Supervisor Equipo Técnico: Psicología Trabajo Social Terapia Ocupacional Terapia Física. Fonoaudiología Terapia de Lengua Consejería en Rehabilitación Funcional Equipo Médico: Pediatría. Psiquiatría. Neurología. Odontología. Enfermería Medicina de Rehabilitación. Oftalmología. Otorrinolaringología.	Servicio de Ayudas Técnicas y Audífonos Informática - Tecnologías de la Información y Comunicación para Sordos Programa de detección y evaluación auditiva y visual FECE Comedor Escolar : Leche y Galleta Festival de Arte y Coro Institucional Deportes para sordos Asociación de Padres de Familia	mundo físico. Cultura Artística. Lógico-Matemática Tratamiento de la información y la comunicación digital. Autonomía e Iniciativa Personal Social y ciudadana	Elementos matemáticos básicos: distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, entre otros. Aplicar los conocimientos matemáticos en situaciones de la vida cotidiana y otros campos. Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa. Analizar los hábitos de consumo. Acceder a la información utilizando técnicas y estrategias específicas. Generar producciones	Sexualidad Humanidad y perspectiva de género. Familia y Valores. Educación para la Convivencia. Educación moral y cívica. Educación de consumidor. Educación Vial. Educación Ambiental. Educación para la Salud. Educación Especial. Atención a la Diversidad. Educación para el deporte

medio físico, social y comunitario.							Ortopedia			responsables y creativas.	
	Tecnológica	Tecnologías									
										Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas. Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva y aprender de los errores. Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho entre hombres y mujeres. Apreciar el hecho cultural y artístico. Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad artística. Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas) Observar y registrar hechos y relaciones. Ser capaz de trabajar de forma cooperativa y mediante proyectos. Calcular y asumir riesgos.	

Fonte: *La Educación Especial en Alineación Curricular Transversal por Especificidad: políticas, lineamientos estratégicos y valoración de las dimensiones de la discapacidad.*

APÉNDICE C — Nuestra Riqueza Cultural do Nivel Inicial Básico A do documento Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica

Unidad: NEUSTRA RIQUEZA CULTURAL			
<p>Fines de la unidad: Identificarse como persona sorda e iniciar el proceso de inmersión en las culturas sorda y oyente, así como el manejo de las lenguas; Español y Lengua de Señas Costarricense (LESCO).</p> <p>Respetar las dos culturas por medio del conocimiento de las costumbres, tradiciones y características lingüísticas de cada una de las lenguas em las que se desenvuelve.</p>			
Competencias lingüísticas			
Comprensión escrita		Reconoce por lectura ideo visual el vocabulario propuesto em la unidad.	
Producción escrita		Asocia carteles de las palabras em estudio con la respectiva imagen.	
Aprendizajes individuales y colectivos			
Saberes	Saber hacer	Situaciones de aprendizaje	Actividades de evaluación
<p>Saberes léxicos:</p> <p>Seña propia, de compañeros, facilitador y asistente. Nombre propio del facilitador y de sus compañeros em español escrito por lectura ideovisual y por deletreo manual. Deletreo manual de su nombre y el de sus compañeros Concepto de Persona Sorda Cuentos relacionados con la identidad de personas sordas.</p> <p>Saberes gramaticales.</p> <p>Sustantivos: Sordo- oyente Profesor, compañeros, asistente Audifonos Nombres propios Verbos: Ser-estar Adjetivos: feliz, triste.</p> <p>Pronombres personales: primera y</p>	<p>Realiza deletreo manual de su nombre, el del facilitador, del asistente y el de sus compañeros. Reconoce la seña de una orden. Reconoce por lectura. Labio facial y lectura ideo visual una orden y realiza la acción. Dramatiza e interpreta a LESCO los cuentos relacionados con la unidad: cuentos breves, cuentos tradicionales interpretados y adaptados a LESCO, así como cuentos propios de la literatura de la cultura sorda.</p>	<p>Diariamente durante el círculo (ver nota la final de las unidades del nivel) se practica el deletreo manual del nombre y seña propia de cada estudiante. El docente tiene fotos de todos los estudiantes, diariamente se realiza la actividad de identificar el nombre de cada estudiante, escrito em un cartelito, el docente hace la seña ?Quién es? Y cada estudiante va reconociendo su nombre y hasta donde sea posible el de los demás compañeros. Aquí el facilitador tiene que ser creativo y diariamente proponer actividades que estimulen la memorización y el desarrollo de la coordinación motora para Deletrear manualmente. Este espacio también se aprovecha para el trabajo con las noticias. (Ver antología, pág. 109) El desarrollo de su identidad se fortalece mediante cuentos relacionados con aspectos de la cultura sorda. (Cuentos de niños que realizan acciones,</p>	<p>El facilitador elabora un registro de desempeño de la actuación de cada estudiante em cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica el deletreo manual de su nombre. - Responde em señas ante la pregunta de si es sordo / oyente. - Asocia el nombre escrito con la persona que corresponde. - Realiza las acciones que corresponden a las ordenes que se dan por parte del facilitador. - Organiza las palabras de su noticia em una oración con sentido. - Sustituye su

	Saluda a personas sordas y oyentes de acuerdo con las	los personajes pueden ser sordos u oyentes) Narrar en voz alta en lengua de señas o de manera oral (según las habilidades del estudiante, pero nunca al mismo tiempo) cuentos relacionados con la identidad de la persona sorda.	
Competencias lingüísticas			
Comprensión escrita	Reconoce por lectura ideo visual el vocabulário propuesto em la unidad.		
Producción escrita	Asocia carteles de las palabras en estudio con la respectiva imagen.		
Aprendizajes individuales y colectivos			
Saberes	Saber hacer	Situaciones de aprendizaje	Actividades de evaluación
<p>Tercera del singular</p> <p>Interrogativo: ?Quién...?</p> <p>Artículos: definidos e indefinidos (Uso incidental)</p> <p>Adverbios: Si – No</p> <p>Género: Marcación incidental</p> <p>Elementos de la cultura sorda en la enseñanza de la segunda lengua (ECS)</p> <p>Uso de luces, del piso de madera y movimiento de brazos para llamar al atención.</p> <p>Seña propia, de cada compañero, professor y asistente.</p> <p>Deletreo manual del nombre próprio.</p>	<p>características propias de cada cultura.</p> <p>Se identifica como persona sorda y disitngue a las personas oyentes.</p> <p>Identifica la seña, la lectura ideo visual y lectura lábio facial de los pronombres Personales de primeira y terceira persona.</p> <p>Organiza sintácticamente la oración de su noticia.</p> <p>Responde en forma afirmativa o negativa.</p> <p>Usa el advérbio si o no cuando corresponda de</p>	<p>Los cuentos poseen dos tipos de lenguajes; las palabras escritas y las imágenes. Los niños em este nivel aún no leen las palabras, pero si leen las imágenes y a partir de ellas se genera una conversación.</p> <p>Esa conversación con los niños estimula el recuerdo de los conocimientos previos que poseen com respecto a cada tema.</p> <p>Un cuento puede funcionar como elemento contextualizador.</p> <p>En este nivel se parte de un mini cuento que contenga el vocabulário que se propone em la unidad.</p> <p>También se aprovechan los relatos de experiencias (ver antología) vividas por el niño el fin de semana, o el que se estructura en la clase a partir de una experiencia vivida; por ejemplo la visita de un adulto sordo”.</p> <p>A partir de este texto o de las oraciones que surjan de las conversaciones cotidianas entre los niños y el facilitador se introduce el vocabulario propuesto en la unidad. (Ver antología pág. 94)</p> <p>En este nivel las nociones gramaticales también se introducen en forma incidental</p>	<p>Nombre y el nombre del compañero por el pronombre correcto en la noticia del dia.</p> <p>_Utiliza de manera implicita el verbo ser/estar en una oración simple.</p> <p>- Asocia en un cartel con los advérbios si o no, para indicar si la persona por la que se le consulta es sorda o no</p>

		en el texto, incluidas en las descripciones y noticias. (Ver antología pág. 109)	
Competencias lingüísticas			
Comprensión escrita	Reconoce por lectura ideovisual el vocabulario propuesto en la unidad.		
Producción escrita	Asocia carteles de las palabras en estudio con la respectiva imagen.		
Aprendizajes individuales y colectivos			
Saberes	Saber hacer	Situaciones de aprendizaje	Actividades de evaluación
<p>Identificación de personas sordas y oyentes.</p> <p>Contacto visual.</p> <p>Uso diverso de expresiones faciales de acuerdo con el mensaje.</p> <p>Elementos de la cultura nacional</p> <p>Festividades relevantes de la cultura costarricense.</p> <p>Frases, dichos populares, refranes y tradiciones relacionados con la unidad en forma incidental.</p> <p>Efemérides que contemple el calendario escolar.</p>	<p>Acuerdo con contexto y conceptos estudiados.</p> <p>Ajusta su comportamiento a los requerimientos de la cultura sorda.</p> <p>Se refiere en forma señada a un hecho de la cultura popular y a las festividades cívicas y religiosas que pueden aprovecharse para desarrollar este apartado.</p>	<p>Se cuenta con material impreso de las palabras que se quieren destacar, el facilitador orienta al estudiante para que observe algo que sobresale en el texto, puede tratarse de un cartel, uso de colores para destacar la palabra, o bien láminas en blanco y negro que poseen un elemento destacado en color.</p> <p>Se proponen oraciones que lleven el pronombre “él o Ella” (seña de la persona) es “oyente / sordo.”</p> <p>La construcción de las nociones gramaticales se realiza a través de juegos de asociación y completos, el facilitador también puede presentar láminas con la palabra escrita, acompañada de la respectiva imagen, al tiempo que seña esa palabra, esta es la forma en que el niño sordo logra hacer la conexión entre la lengua señada y la palabra escrita.</p> <p>El estudiante señala a la persona y dice si es oyente / sordo.</p> <p>El facilitador seña las ordenes: “salude/siéntese/párese/venga”.</p> <p>Para esta actividad es importante que se pongan en práctica estrategias del método Respuesta Física Total (RFT) mediante Juegos como “Enano, gigante”, “Simón dice...” y otros similares.</p> <p>Las actividades de extensión pueden lograrse mediante juegos faciales, asociaciones de imágenes y otros similares que</p>	

Competencias lingüísticas			
Comprensión escrita	Reconoce por lectura ideo visual el vocabulario propuesto en la unidad.		
Producción escrita	Asocia carteles de las palabras en estudio con la respectiva imagen.		
Aprendizajes individuales y colectivos			
Saberes	Saber hacer	Situaciones de aprendizaje	Actividades de evaluación
		<p>asemejen diversos estados de ánimo, ordenes e identificación de si mismo.</p> <p>En todo momento el facilitador debe tomar en cuenta los elementos de la cultura sorda y evidenciarlos en la cotidianidad de la clase.</p> <p>En este nivel es de suma importancia que se establezca el contacto visual, se sugiere que se realicen actividades diarias y variadas para que el estudiante logre establecer y mantener el contacto visual.</p> <p>Una forma de atraer la atención es mediante las expresiones faciales, además esta actividad estará fomentando la gestualidad como preludio para el uso de RnM (Rasgos no manuales) propios de la LESCO.</p>	

Fonte: Programa para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua a Estudiantes Sordos de Preescolar, I y II Ciclo de la Educación General Básica

