



**POR UMA PEDAGOGIA VISUAL: CAMINHOS E CONCEPÇÕES QUE  
MARCA(RA)M A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

***FOR A VISUAL PEDAGOGY: PATHS AND CONCEPTS THAT MARK(ED) THE  
EDUCATION OF DEAF PEOPLE IN BRAZIL***

Margarida Maria PIMENTEL-SOUZA<sup>1</sup>  
Francisca Geny LUSTOSA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva trazer a tona questões relacionadas aos caminhos e concepções que marca(ra)m e/ou influencia(ra)m no dia a dia da educação de aprendizes surdos. Tratar de assuntos históricos traz nitidez a aspectos da atualidade, por isso é sempre salutar o confronto entre os tempos idos e os atuais. Tratar da educação de surdos é tratar de políticas linguísticas e educacionais, é tratar de cidadania, de diferença cultural e dos distintos “modelos” de educação a eles oferecida. Fruto de uma pesquisa bibliográfica, esse texto se apoia em documentos referenciados e em autores das áreas de políticas linguísticas às minorias (BEREMLUM, 2003; MAHER, 2013; PETTER, 2003) e da educação de surdos (BARCELLAR, 1929/INES, 2013; LANE, 1992; SACKS, 1998; PIMENTEL-SOUZA, 2008). Os resultados mostram que o conhecimento histórico contribui para desmitificar conceitos e fatos equivocados, bem como demonstram as lutas e conquistas dessa população há tanto tempo “amordaçada”, mas aponta ainda um árduo caminho a se trilhar em prol da Pedagogia Visual, ao caminho de uma educação bilíngue de fato e da cidadania plena às pessoas surdas. Por fim, o texto traz ainda uma reflexão quanto à disciplina Língua de Sinais Brasileira – Libras e questões correlatas, posto que uma conquista não representa um caminho concluído, mas uma nova porta a se adentrar, a investigar, rumos a organizar e implementar.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos; Pedagogia Visual; Cidadania Plena; Minoria Linguística.

**Abstract:** This article aims to bring up questions related to the paths and concepts that mark(ed) and/or influence(d) the day to day education of deaf learners. Addressing historical issues brings clarity to present aspects, so the confrontation between the times gone and the present is always healthy. Dealing with deaf education is dealing with linguistic and educational policies, it is about citizenship, cultural differences and the distinct "models" of education offered to them. As a result of a bibliographical research, this text is based on referenced documents and authors from the areas of linguistic policies to minorities (BEREMLUM, 2003; MAHER, 2013; PETTER, 2003) and the education of deaf people (BARCELLAR, 1929/INES, 2013; LANE, 1992; SACKS, 1998; PIMENTEL-SOUZA, 2008). The results show that historical knowledge contributes to debunk misconceptions and misleading facts, as well as to demonstrate the struggles and achievements of this population that has been "muzzled" for so long, but also points to a difficult path in the direction of Visual Pedagogy, towards the path of a de facto bilingual education, and full citizenship of deaf people. Finally, the text still reflects upon the discipline of Brazilian Sign Language - Libras and related matters, since one or several achievements do not represent a finished path, but a new door to pass into, to investigate, at last, new courses to organize and implement upon.

<sup>1</sup> Doutoranda; Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza-CE. mmps@delles.ufc.br.

<sup>2</sup> Doutora; Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza-CE. franciscageny@yahoo.com.br.



**Keywords:** Deaf education; Visual Pedagogy; Full Citizenship; Linguistic Minority.

Propor uma Pedagogia Visual na educação de surdos vai ao encontro da valorização linguística e cultural dos povos surdos, contrapondo-se à percepção da surdez como deficiência, como incapacidade.

Gérison K. F. Lopes (PIMENTEL-SOUZA & LOPES, 2017)

## Introdução

A Educação de Surdos vem sendo alvo de estudos nas diferentes áreas das Ciências Sociais, sobre a qual é fundamental se pensar no âmbito das políticas linguísticas, posto que lida com indivíduos pertencentes a uma minoria linguístico-cultural, seja em que país for. Uma minoria cuja língua (natural) é visuoespacial, distinta da maioria ouvinte-falante de uma modalidade linguística oral-auditiva. É nesse sentido que se destaca a proposição de uma Pedagogia Visual, como aponta a epígrafe desse texto.

Entretanto, falar desse ramo da Educação nem sempre é fluido, visto que as políticas monolíngues, em todo o mundo, são imperativas na demarcação da identidade de Estado-Nação e seu mito remonta desde o ideário da Revolução Francesa (BEREMLUM, 2003); ou antes, com a história bíblica sobre a “Torre de Babel”, em que falar a mesma *língua(gem)* para planejar, sonhando em galgar mais e mais degraus era perigo, bem como o encontro de falantes de diferentes línguas gera(va) problemas e conflitos.

Nesse contexto, as línguas de comunidades tidas como minoritárias são desprezadas ou marginalizadas por olhares preconceituosos e/ou controladores, por parte de falantes de línguas de prestígio, na manutenção das políticas de nacionalização. No Brasil, os (des)encontros culturais e linguísticos vêm desde a invasão dos portugueses que, se considerando “descobridores” de um paraíso habitado por “selvagens”, o que haviam de fazer era “civilizar” tais indivíduos, catequizá-los, tornando-os servil e útil aos seus gostos e olhos. Esse



(des)encontro custou o extermínio físico e cultural de milhares de nativos<sup>3</sup>, como ressalta Maher (2005, p. 77): “[...]das 1.300, 1.500 línguas que, presume-se, existiam quando Cabral aqui chegou com suas esquadras, restam hoje apenas cerca de 180”. Para Beremblum, (2003, p.62), à época do “descobrimento” do Brasil, havia cerca de 1.200 línguas indígenas. O fato é que se comprova com os estudos dos autores, uma história assustadora de ações *linguicidas* vivenciadas no Brasil, desde muito tempo. Como se não bastassem os inícios, mais adiante, mesmo passando pela “contribuição” dos jesuítas na catequização e interação através da Língua Geral – conhecida por *nheengatu* – utilizada por indígenas, negros e missionários e famílias portuguesas, ao final do período colonial, apenas uma pequena população sobreviveu, conforme nos conta Maher (2013, p. 122): “Ainda que o cerco às línguas brasileiras existentes no período colonial não tenha sido nada pacífico, o fato é que, ao final e ao cabo, ele foi bastante eficiente: apenas cerca de 15% do total de línguas indígenas brasileiras, por exemplo conseguiu sobreviver.”

Nossa história, quando se refere às minorias linguísticas, traz uma triste realidade de linguicídios ou de marginalização de línguas legítimas: seja dos indígenas; seja dos negros advindos da África (PETTER, 2006); seja dos imigrantes europeus, em especial, da Itália e Alemanha (ALTENHOFEN, 2013); seja dos sujeitos surdos. Nesse sentido o presente texto vem abordar as questões conceituais, históricas e educacionais desta última minoria, a das pessoas surdas falantes de Línguas de Sinais.<sup>4</sup>

## 1 Caminhos e concepções que marca(ra)m a educação de surdos no Brasil e no Ceará

Antes de abordar o histórico da educação das pessoas surdas no Brasil, convém ressaltar as representações e história destes, desde tempos mais remotos e em escala maior.

A historiografia nos conta que, na Antiguidade, período da divinização do “Verbo”<sup>5</sup>, e

---

<sup>3</sup> Estima-se que a população indígena estivesse em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Hoje essa população é de apenas 370 mil habitantes. (cf. os dados do Instituto Socioambiental – ISA, disponível em [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org))

<sup>4</sup> É importante lembrar que a língua de sinais oficializada pela Lei federal nº 10;436/2002, a Libras, possui suas diferenças regionais em todo o território brasileiro e, em se tratando de idioma, há ainda a língua de sinais própria da comunidade indígena Urubu Kaapor, localizada no Maranhão.

<sup>5</sup>Divinização suscitada da referência bíblica: “No princípio era o Verbo”. (PIMENTEL-SOUZA, 2008)



por muito tempo depois, o sujeito surdo, conhecido como “surdo-mudo”, era considerado como um ser incapaz de adquirir conhecimentos ou herdar propriedades, casar, trabalhar etc. Acreditava-se que tal “surdo-mudez” era algo a ser curado através da fé religiosa e/ou fruto de pecados hediondos (PIMENTEL-SOUZA, 2008), atribuindo tal condição a um plano espiritual, conforme Lane (1992, p. 27) nos conta sobre comunidades africanas, em pleno século XX:

Numa das nações da África Central, as mães afirmam que ao descobrirem que os seus filhos eram surdos, o seu primeiro pensamento era verificar se os seus antepassados tinham sido enterrados devidamente. Em muitas sociedades, as mães acham que a causa da surdez dos seus filhos é devida a agressões dos espíritos.

As concepções errôneas<sup>6</sup> quanto às pessoas surdas, de fato, vêm desde as considerações também equivocadas dos filósofos que acreditavam ser a palavra oral a única capaz de transmitir conhecimentos, ideias e professar a fé. Embora, fosse sabido que, na intenção de manterem o voto de silêncio, em 530 d.C., monges beneditinos se comunicavam em sinais (FELIPE & MONTEIRO, 2004), a fala era o único e privilegiado canal de comunicação para o sujeito ser considerado civilizado, humano. Desse modo, desprovidos da fala *oral*, os surdos eram tidos como “infelizes, até então, sempre abandonados, cobertos de ignomínia e escorraçados por todos como possuídos de um espírito maligno e incapazes de possuir fé christã, tal como dizia o venerando Sto. Agostinho, baseado na epístola dirigida por S. Paulo ao povo romano”. (BACELLAR, 1929/INES, 2013)<sup>7</sup>

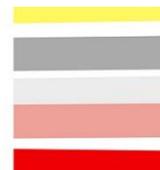
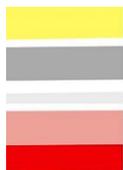
No transcurso do século XVI e XVII, sob as influências renascentistas, as possibilidades de educação a pessoas surdas foram descortinando-se com a ação do “preceptorado”, na educação de surdos de famílias abastadas. (LEITÃO, 2003; PIMENTEL-SOUZA, 2008) Nesses períodos, destacam-se as experiências do frade espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que surge como professor-preceptor de surdos de famílias nobres e, com suas práticas para “fazer o surdo-mudo falar”, cria o alfabeto datilológico. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633)<sup>8</sup>, desenvolveu suas estratégias de ensino da fala aos surdos e publicando suas

---

<sup>6</sup>Hoje os estudos comprovam ser concepções e representações equivocadas, mas da Antiguidade ao Século XX (para alguns perdura até os dias atuais). As considerações a respeito dos surdos aludidas nesse histórico eram tidas como verdade, especialmente por serem proferidas por filósofos, assim como as que são abordadas na Bíblia. Além disso, ainda não havia os estudos comprobatórios a respeito das características peculiares e culturais dos surdos e das línguas de sinais.

<sup>7</sup>As citações do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, que em sua Tese de Doutorado escreveu sobre “A Surdo Mudez no Brasil” (*fac-símile*, INES, 2013), estão mantidas, ao longo deste artigo, no português original da época, conforme a escrita do autor.

<sup>8</sup> Sanchez, (1990).



experiências, designadas como arte: “*Reduccion de las letras y arte para enseñar a ablar los surdos mudos*”<sup>9</sup>. Das experiências europeias, em atmosfera renascentista e iluministas – temos menções quanto ao ensino de Jean Conrad Amman (1669-1724), considerado “o verdadeiro creador do method oral para o ensino dos surdos mudos, publicando um livro – *Surdos Loquens* (1692)”, (BACELLAR, 1926/INES, 2013, p. 8)

No século seguinte, no entanto, uma diferente perspectiva de ensino os surdos surge e é referência inclusive nos dias atuais, o “Gestualismo” de L’Epeé. Diferente da pedagogia dos preceptores, o abade francês Charles Michel de L’Epeé (1712-1789) interessou-se pela “linguagem de sinais”<sup>10</sup> dos surdos e a partir desta, criou os “Sinais Metódicos”, ensinando a matemática e a língua pátria, oral e escritas a surdos parisienses economicamente desfavorecidos. (SACKS, 1998; LEITÃO, 2003; PIMENTEL-SOUZA, 2008). Nessa perspectiva, o abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) acreditando na formação de uma língua aos surdos como fator importante para suprir suas necessidades, uniu-se a L’Epeé no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris, aí se estabelecendo, de 1800 até 1820. (JANNUZZI, 2004)

A educação de surdos, na verdade, se configurou como um rico laboratório, no qual estes quando não estavam sob a responsabilidade de religiosos, eram cobaias de médicos. Nessa perspectiva, Jean-Marc Itard (1775-1838) que ficou famoso como fundador da otologia e por cuidar do “Menino de Aveyron”, conhecido como o Menino Lobo, foi um dos que executou extravagantes experimentos, entre os quais destacam-se: aplicação de eletricidade nos ouvidos de educandos surdos; sanguessugas nos pescoços de outras crianças surdas, acreditando que a sangria local produziria algum resultado; a seis aprendizes, furou-lhes os tímpanos, pensando que o ouvido poderia estar bloqueado e não paralisado, desistindo de repetir em outras, depois que uma das crianças veio a falecer; a 120 estudantes – quase todo o corpo discente de uma escola – introduziu uma sonda da garganta ao ouvido na intenção de “extrair o excremento linfático”; a administração, por duas semanas, de uma infusão secreta nos ouvidos de outros discentes; a outros tentou cobrir-lhes o ouvido com uma ligadura embebida com um componente químico borbulhante. Após uns dias, as crianças dessa experiência sentiam dores insuportáveis e seus ouvidos já sem pele expeliam pus. Não desistindo, aplicou soda cáustica

---

<sup>9</sup> Surdo-mudo era a expressão utilizada à época para designar pessoas com surdez ou “deficiência auditiva.”

<sup>10</sup> No período vigente a(s) Língua(s) de Sinais não possuíam *status* linguístico e era(m) tida(s) como um tipo de linguagem ou sistema de gestos.



na pele por detrás do ouvido de outras crianças; noutros, batia com um martelo na área imediatamente atrás do ouvido, na intenção de fraturar-lhes o crânio para passagem do som. Aplicou em outro grupo um botão metálico atrás dos ouvidos, do quais, após dias, saía pus de uma ferida em crosta. Com os resultados fracassados desses e outros experimentos, ao contrário da cura, inúmeras mortes de crianças, Jean Itard (*apud* LANE 1992, p.192), finalmente, concluiu seu relatório, justificando que: “A medicina de nada vale naquilo que já está morto e, por aquilo que me foi dado a observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer”<sup>11</sup>.

Nesse contexto, condizente com os discursos hegemônicos de normalização, o militar alemão Samuel Heinicke (1729-1784), contemporâneo de L’Epée, diferente do que acima afirmou Bacellar (1926/INES, 2013) sobre Conrad Ammand, é que ficou conhecido como o criador do Método Oral, o Oralismo. Esta corrente como ensino, se propagou pela Europa e pelo mundo, após o Congresso de Milão<sup>12</sup>, principalmente com o apoio de cientistas como Alexander Graham Bell (1847-1922)<sup>13</sup>, afastando os professores surdos de salas de aula e relegando a(s) língua(s) de sinais (doravante LS) e seus utentes ao uso clandestino de sua língua, pois em sala de aula era proibido. Muitas das crianças surdas eram castigadas, tendo as suas mãos amarradas, ou de algum modo eram impedidas de usarem as mãos.

O Oralismo, assim, ajudou a cristalizar os estigmas de imorais, dementes, clandestinos, marginais, aos sujeitos surdos. À guisa de ilustrar os tipos de discursos lamentáveis da época, GRÉMION<sup>14</sup> (1991 *apud* LULKIN, 2001, p. 37) destaca a declaração de um participante do então Congresso de Milão:

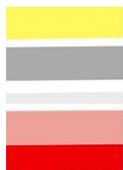
---

<sup>11</sup>Na atualidade, seguindo a perspectiva de cura da surdez, encontra-se um procedimento cirúrgico extremamente polêmico, o implante coclear. Mais detalhes a respeito dos procedimentos, repercussões e pontos de vista nas áreas clínica, educacional e na comunidade surda americana ver Lane (1992).

<sup>12</sup> II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em Milão, em 1880, tornou o uso da(s) Língua(s) de Sinais “oficialmente” proibido em todo o mundo, com afirmações de peso (i)moral e preconceituoso, mas escondendo o que, de fato, defendia: os interesse de mercado. (PIMENTEL-SOUZA, 2008) conta que (1) a preocupação crescente na época (século XIX), quanto ao funcionamento dos órgãos articuladores da fala; (2) a fonética, que ampliava seu espaço de atuação, na qual Alexander Graham Bell (1847-1922) atuava com suas pesquisas; (3) as ideias iluministas, de que todos os homens se bem treinados poderiam desenvolver-se plenamente; (4) os argumentos positivistas e empiricistas de que os “sinais não eram comprovadamente uma língua, mas uma ‘mímica’ que revelava a limitação do pensamento do surdo.” (SILVA, 2002, p. 45)

<sup>13</sup> Alexander Graham Bell, o “inventor” do telefone, era um foneticista preocupado em pesquisar a relação da posição dos órgãos fonoauditivos e a emissão de fonema (SILVA, 2002). Sua dedicação nessa área devia-se à tradição familiar de ensinar elocução e corrigir impedimentos da fala, e não pelo fato de pertencer a uma família que continha membros surdos, pois tratava-se de uma surdez negada – a mãe e a esposa eram surdas, porém não reconheciam a própria surdez (SACKS, 1998, p. 40).

<sup>14</sup> GRÉMION, Jean. **La planète des sourds**. Paris: Presses Pocket, 1991.



## AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



Em todas as instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação

Reinando por um século, o Oralismo foi implacável também no Brasil e, fossem surdos ou não, a visão que se tinha de falantes de LS era de depreciação, como se pode conferir na obra de Bacellar (1929/INES, 2013, p. 102), um médico que investigou as escolas de surdos (da região sudeste), na década de 1920: “Encontramos lá, desde o surdo mudo verdadeiro, até o *perfeito idiota*. Numa das classes, tivemos ocasião de ver um rapaz, *atrasado mental, que ouvia e falava perfeitamente, e que, pelo convívio com os surdos mudos, estava tomando os hábitos e os gestos delles*” (Grifos nossos). Podemos inferir, tomando tais considerações, que (eu), a autora do presente estudo é (sou) também uma “atrasada mental”.

Nessa trajetória, os fracassos do Oralismo, sentenciando as pessoas surdas cada vez mais à margem, junto com os estudos e publicações de William Stokoe<sup>15</sup> (1920-2000) sobre o status linguístico da Língua de Sinais Americana (ASL) e da cultura surda, na década de 1960, fizeram o cenário começar a mudar e a(s) LS(s) passar(em) a ser utilizadas, ao menos, de modo mesclado na proposta educacional conhecida por Comunicação Total. Esta,

aborda todas as possibilidades que gerem comunicação, tais como: leitura labial, oralização, leitura e escrita, estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora, acrescentando-se a liberdade de prática de quaisquer estratégias (“língua de sinais”, datilologia<sup>16</sup>, linguagem corporal e plástica, combinação de modos etc.) que possibilitem uma “comunicação total” (PIMENTEL-SOUZA, 2008, p. 48)

Cabe realçar que a(s) LS(s) aí referida(s), não apresenta(m) articulação genuína, mas apenas uma mescla grotesca de línguas orais com a(s) de sinais. Sobre esse aspecto Sacks (1998, p. 160) alerta que “[...] dificilmente é possível fazer sinais na ASL<sup>17</sup> e falar [inglês] ao mesmo tempo, pois essas línguas são totalmente diferentes: não é mais possível do que falar em inglês e escrever em chinês ao mesmo tempo – de fato, pode ser neurologicamente impossível”.

Os estudos posteriores nos campos da Linguística, Educação, Etnografia, Psicologia, Neurolinguística, comprovando o status linguístico das LSs, os aspectos culturais das comunidades surdas, bem como o processamento mental de surdos sinalizantes, foram formatando uma abordagem que valoriza a língua dos surdos através de seu processo de

---

<sup>15</sup>STOKOE publicou *Sign Language Structure* (1960) e *A Dictionary of American Sign Language* (1965). Este último, junto com dois colegas surdos, Dorothy Carterline e Carl Croneberg.

<sup>16</sup>“Pronúncia” de palavras através do alfabeto manual.

<sup>17</sup>Língua de Sinais Americana.



aquisição natural (sem necessariamente passar por aprendizagem formal de um ambiente escolar), bem como os traços culturais, configurando a abordagem de uma Educação Bilíngue e Bi/Multicultural adotada com êxito notável em países como o Uruguai, a Venezuela, a Suécia e a Dinamarca. Tal abordagem propõe a aquisição da LS como primeira língua (L1) do educando, e através dela, o ensino da língua oral (pátria ou estrangeira), na modalidade escrita, como segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira como L3<sup>18</sup>. Dos países citados, a Educação Bilíngue/Bicultural da Suécia ocupa posição de destaque, desde 1981, sobre a qual Lane (1992, p. 179) conta que:

O sueco é ensinado como uma segunda língua [...] utilizando as crianças a SSL [Língua de Sinais Sueca] como veículo para a sua instrução, e existem ainda cursos de história, linguagem e cultura da comunidade sueca surda. [...] Os professores ouvintes com quem me encontrei disseram-me que valorizam os seus colegas surdos não só por serem uma fonte de instrução na linguagem e cultura da comunidade surda, mas também como exemplos de novas formas de ensinar várias matérias.

A educação em um processo democrático apresenta geralmente mais de um caminho, bem como seus fazeres específicos. Nesse contexto, convém ressaltar a abordagem referida como Inclusão, em paralelo às discussões sobre a Educação Bilíngue. Seus caminhos apresentam propostas, metodologias, ambientes e artefatos que trouxeram à luz muitos indivíduos esquecidos pela sociedade, por vezes, escondidos por familiares, por não saberem lidar com seus entes surdos. A crítica ressaltada a essa corrente educacional, no âmbito específico da educação de surdos, considera os pontos cruciais, os mesmos que foram excluídos e marginalizados pelo Oralismo, que são a língua e cultura dessa comunidade minoritária. Os defensores dessa proposta educacional, sob o lema de uma “educação para todos”, ressaltam que o discente deve estudar em escola regular mais próxima possível de casa. Nesse sentido, os surdos devem ser escolarizados juntamente com pessoas ouvintes e falantes de português, a fim de terem acesso à educação e à língua (?), que deve ser *igual* para todos. Infelizmente, mesmo quando há a presença de profissionais tradutores e intérprete de língua de sinais, em muitos casos, a realidade aponta a existência de discentes matriculados e presentes “incluídos” fisicamente em tais espaços educacionais, mas excluídos das atividades discursivas e, em consequência disso, das pedagógicas. A respeito desses paradoxos, é importante ressaltar o alerta de Favorito (2006, p. 76), quando destaca que: “O fato de todos terem direito à escola

---

<sup>18</sup>Ver SOUSA, Aline N. de. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis-SC: UFSC, 2015.



não significa que esta escola tenha que ser a mesma para todos”.

A educação inclusiva, como menciono acima, trouxe muitas contribuições a estudantes que apresenta(va)m especificidades fora do padrão tido como “normal” pela sociedade. O olhar e empenho de profissionais e pesquisadores que se debruçam a uma ou mais dessas especificidades, contribuíram para a melhoria de qualidade e expectativa de vida, acesso a ambientes escolares, ao mercado de trabalho e, além disso, a terem uma vida social, favorecendo inclusive na vida afetiva de par e lares, namoros e casamentos entre pessoas (d)eficientes. No âmbito das pessoas surdas, para além do padrão de uma falta sensorial, de uma patologia (como o fez o Oralismo) e do posicionamento de defensores de políticas monolíngues, aludidas anteriormente, cabe atender o aspecto linguístico, visando as interações, tão fundamentais nos processos educacionais, muito além da comunicação.

Vale ressaltar que, no geral, em escolas específicas de surdos, as quais tomam a Educação Bilíngue, a LS como L1 e a língua oral na modalidade escrita como L2, vive-se aí o que nas escolas regulares chamam de inclusão, pois em tais escolas encontram-se surdos com outras especificidades associadas – como paralisia cerebral, surdo-cegueira, autismo, entre diversas síndromes –, num ambiente de instrução, cuja língua (a LS) e as metodologias de ensino são diretamente voltadas ao acesso dos discentes às informações, conhecimentos e “*inter-ações*” propriamente ditas. Há que se “dar ouvidos” e voltar olhar ao que os sujeitos surdos reivindicam, conforme podemos conferir nos relatos de Emmanuelle Laborit (1994, p. 37), surda francesa, escritora e atriz, em sua autobiografia, quando nos conta suas experiências (traumáticas) em salas de integração/inclusão:

[...] a professora contava histórias para as crianças, para o aprendizado da língua. [...] [Eu] em um canto, sozinha, sentada à mesa, distraída de tudo, desenhando... não tinha um ar muito contente. [...] Desenhava, é verdade. Os desenhos eram importantes para mim, substituíam a comunicação. Podia exprimir um pouco daquilo que preenchia minha cabeça de perguntas sem respostas. Mas aquela escola maternal, com sua classe dita “de integração” [inclusão], eu a esqueci. Ou, melhor, prefiro esquecê-la. É verdadeiramente integração, todos aqueles garotos sentados em torno de uma professora que lhes contava uma história?

As vivências de Laborit ocorreram nas décadas de 1970/1980 na França, mas é fácil encontrar situações parecidas em escolas ao nosso alcance. Desse modo, considerando o Brasil, as escolas têm em suas histórias várias experiências, inspiradas nas diferentes abordagens supramencionadas, sobre as quais o tópico seguinte vem destacando algumas dessas escolas



distribuídas por regiões brasileiras.

## 2 Algumas escolas específicas para surdos no Brasil: múltiplas culturas e histórias

Em se tratando de escolas específicas para surdos, no Brasil, desde o antigo Imperial Instituto de Surdos Mudos (IISM), por vezes os surdos foram/são tratados como indivíduos portadores de uma patologia ou como sujeitos detentores de uma língua e cultura, dependendo da perspectiva educacional.

A criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos – atualmente denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) – pelo professor surdo francês Ernest Huet, com o apoio do governo imperial de D. Pedro II, em 26 de setembro<sup>19</sup> de 1857 foi/é um marco na educação de surdos do Brasil. Huet chegara ao Brasil, em 1855, recomendado pelo Ministro da Educação Pública da França à corte Imperial Brasileira, (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001; LEITE, 2004; PIMENTEL-SOUZA, 2008), passando a tomar providências para a instalação do Instituto. Já em 1º de janeiro de 1856, Huet publicou o Programa de Ensino, no qual constavam as disciplinas: “LÍNGUA PORTUGUESA, ARITHMETICA, GEOGRAPHIA E HISTORIA DO BRASIL, ESCRITURAÇÃO MERCANTIL, LINGUAGEM ARTICULADA E LEITURA SOBRE OS LÁBIOS (aos que tivessem aptidão) e DOCTRINA CRISTÃ”<sup>20</sup>. (BACELLAR, 1926/INES, 2013, p. 83). Para a instalação do Instituto finalmente ser concretizada, era necessário, no entanto, que Huet consolidasse matrimônio aqui no Brasil, daí a criação datada de 26 de setembro de 1857 e efetivo funcionamento, com 07 (sete) discentes, a partir de outubro, como conta Bacellar (1926/INES, 2013, p. 84/85):

Tendo Huet realizado o seu casamento, fôram os alunos removidos do COLLEGIO VASSIMON para o prédio arrendado, e ahi ficou o INSTITUTO definitivamente instalado, em Outubro, com 7 alumnos, dos quaes dous mantidos pelo Estado, dous pelo ex-Imperador, dous pelos Conventos e um por sua família. [...] Em Dezembro de 1857, Huet apresentou um exame publico, a que assistiu o ex-Imperador, os resultados dos seus trabalhos, com os quaes ficaram esthusiasmados todos os assistentes. No ano seguinte, correram bem os trabalhos do INSTITUTO, esforçando-se Huet não só por instruir os seus discipulos, mas ainda por habilitar auxiliares para o ensino, assim dos

<sup>19</sup>A data de fundação dessa instituição secular representa, hoje, o Dia Nacional dos Surdos, criado através do Decreto nº 11.796/2008, marcando as manifestações das comunidades surdas ocorridas no Brasil, desde as últimas décadas do século passado.

<sup>20</sup> Destaque, em maiúsculas, feito pelo autor.



meninos, como das meninas.

Os trabalhos iniciais dessa instituição eram voltados à linguagem escrita, datilológica e sinais (gestos), assim como as disciplinas supracitadas. Dessa maneira, registra-se a grande contribuição do INES na propagação da LS e do alfabeto manual nas diversas regiões brasileiras, através dos educandos surdos que convergiam para lá, em busca de educação:

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

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados ao término do curso. Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A conclusão dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em regime de externato. (BRASIL-PORTAL MEC, INES, 2018a).

Essa instituição, no entanto, como várias escolas no mundo específicas para surdos, também passou pela fase do *Oralismo Puro*, suprimindo disciplinas de escrita, acrescentando a de “Linguagem Articulada” e proibindo o uso de línguas de sinais. A acuidade visual era treinada para a captação e memorização da articulação da boca e as mãos para o tato, pelo qual as crianças deveriam memorizar os diversos fonemas do Português, nessa atividade complexa da fala, através de vibrações vocais e posições da mão em partes do rosto e pescoço, num modelo conforme a figura 1, aludida anteriormente. Sobre essa atividade, Bacellar (1926/INES, 2013, p. 84/85) nos conta, de acordo com o prisma da época, em que professor deveria focar em sua prática pedagógica: “Falta-lhes, é certo, um dos meios comuns, utilizados pelo cérebro para adquirir essa imagem [a palavra escrita], mas subsistem a visão e o tacto, que habilmente dirigidos e desenvolvidos pela educação, acabam por suprir o sentido ausente.”

Pode-se inferir que o que L’Epeé, no século XVIII, descobriu e implementou quanto à educação de surdos, aproveitando o aspecto visual da língua(gem) “gestual” dos surdos parisienses, o Oralismo Puro retrocedeu, em todo o mundo, pois focava o olhar e as mãos, não na língua(gem) destes, mas para a aprendizagem da articulação e captação da fala oral, em práticas comprovadamente fracassadas. Desse modo, a palavra escrita cujo ensino também focava a memorização visual, por vezes, também era relegada ao segundo ou último plano, sem que se analisasse de fato o método:



## AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA



A palavra não é um acto simples, como se supunha, outrora, mas um complexo, que a analyse psycho-physiologica consegue dissociar ou decompôr facilmente em diversos elementos. Ella [a palavra] é constituída, geralmente, pela associação de quatro espécies de imagens: a magem auditiva, a visual, a motôra da articulação e a motôra gráfica (palavra escrita, palavra lida, palavra falada e palavra escripta). (BACELLAR, 1926/INES, 2013, p. 90)

Observando-se na história do INES que, ao longo de seus 161 anos, nota-se que esta escola passou pelas diferentes abordagens mencionadas nesta seção, com um longo período adotando o Oralismo Puro. Atualmente, atende em torno de 600 discentes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, ofertando além das disciplinas curriculares, a prática da arte e do esporte, como complemento diferenciado ao seu público. Além destas, oferece o ensino profissionalizante e os estágios remunerados. Nesse contexto, promove eventos nacionais e internacionais, colabora com instituições em todo o território nacional, distribuindo o material pedagógico que produz, entre os quais encontram-se os fóruns, cursos, vídeos em língua de sinais, livros e suas pesquisas que buscam implementar metodologias visuais e tecnologias assistivas a serem aplicadas no ensino da pessoa surda. Complementando o seu papel como instituição educacional, o INES também oferece aos discentes e à comunidade os atendimentos de profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Nessa perspectiva, em acréscimo à consolidação da educação bilíngue, essa instituição engloba a Educação Superior através do Curso Bilíngue de Pedagogia, uma graduação que conta com discentes e profissionais surdos e ouvintes. Essa experiência em Pedagogia Bilíngue para surdos na perspectiva visual é pioneira no Brasil e em toda América Latina. (BRASIL-PORTAL MEC, 2018a).

Vale destacar que, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012, um das atribuições regimentais importantes do INES consiste em subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em parceria com o Ministério da Educação. (PORTAL MEC, INES, 2018).

Na região Sul, uma escola particular, de referência nacional, encontra-se no Rio Grande do Sul, a Escola Especial da Concórdia, fundada em 1966, por iniciativa de um reverendo da Igreja Luterana do Brasil. Quatro anos depois, em 1970, essa escola passou a ser denominada



Centro Educacional para Deficientes Auditivos. Nessa mesma década, estendeu o ensino, da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental e, em 1985, ao Ensino Médio. Anos mais tarde, ao integrar a Rede de Escolas da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA estendeu a sua oferta de formação discente ao ensino superior. Assim, passou a formar educandos surdos de diversas regiões brasileiras, especialmente, nos anos 1990 e 2000. (ULBRA, 2018)

Passando para o Planalto Central, encontramos, no Distrito Federal, a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, a primeira na região voltada especificamente para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Criada por meio da Lei distrital nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, a escola atende estudantes em todas as etapas do ensino básico e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas contam com recursos didático-visuais e tecnológicos, disponibilizando data-show, internet, imagens e vídeo-aulas, os quais buscam priorizar o caráter visual dos surdos. Assim, atende discentes surdos e ouvintes, tendo a Libras como L1 e o Português escrito como L2. O principal objetivo dessa Unidade Escolar é acolher a demanda de surdos do DF, a partir da educação infantil, desde os seis meses e três anos de idade aos demais anos da Educação Básica. (BRASIL-PORTAL MEC, 2018b).

Um marco importante no Ceará, no atendimento educacional às pessoas surdas ou com audição prejudicada, foi a criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos – ICES, em 25 de março de 1961. Trata-se de uma instituição pública da rede estadual de ensino fundada seguindo os moldes do Instituto Nacional de Educação de Surdos e cuja principal meta, no início, era o desenvolvimento da “língua”, objetivando aperfeiçoar a comunicação e expressão *oral* de seus estudantes. Nesse sentido, durante muito tempo, o uso da LS fora proibido nesse estabelecimento. Em meados da década de 1990, no entanto, a visão com relação à língua de sinais foi mudando e ex-estudantes da escola, formados em cursos pedagógicos e em cursos de instrutores de Libras, passaram a ser contratados para lecionarem sua língua a professores, e a escola configurou suas práticas ao modo da abordagem da Comunicação Total, proposta educacional, mencionada anteriormente. Em 2002, a matriz curricular da escola passou a contar com a disciplina Libras e, em 2003, o ICES passou a contar, sob sua administração e em suas dependências, com o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, uma entidade mantida pela parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o Ministério da Educação, oferecendo cursos a pessoas envolvidas com a comunidade surda, atendimento fonoaudiológico e psicológico a



surdos e familiares, entre outras atividades. (ICES/PDE, 2004). Em 2009, foi implantado o (novo) projeto pedagógico, construído pelo corpo de profissionais, na perspectiva do ensino bilíngue. (ICES/PPP, 2009). Na ocasião, além da mudança na abordagem de ensino, a escola passou por reforma físico-estrutural, bem como se planejou um sistema diferente de avaliações, que passou a ser realizado por vídeo-provas, visando o caráter visual dos discentes. Em 2010, portanto, as provas dessa escola passaram a ser filmadas previamente pelos professores e/ou intérpretes e aos estudantes proporcionando um sistema de avaliação em Libras e em Português escrito. Um dos principais desafios do ICES, ao longo desse período de adoção da Pedagogia Visual (Bilíngue), se encontra na mudança de profissionais, que chegam direcionados pela Secretaria de Educação, sem a fluência em Libras, por vezes sem conhecer as peculiaridades do público-alvo, na substituição de profissionais bilíngues efetivos, que se aposentam ou passam em concursos de outras instituições ou mudam de domicílios para outras cidades.

No cenário da educação dos surdos cearenses, principalmente os da capital, outra escola merece destaque, o Instituto Filippo Smaldone (IFS). Trata-se de uma instituição, de caráter filantrópico, que mantém convênio com as secretarias de educação do estado e município, cujo público-alvo é composto por crianças surdas, desde a educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Nas turmas dos anos iniciais, encontram-se crianças ouvintes parentes de discentes surdos, estudando numa perspectiva bilíngue – Libras como L1 e Português como L2. A escola passou a oferecer na década vigente, os anos finais do ensino fundamental, antes funcionava com turmas até o 5º ano. Suas atividades visam promover a escolaridade e atendimento terapêutico, com psicólogas e fonoaudiólogas, abrangendo um caráter evangelizador. Esse estabelecimento constitui ainda o Centro Educacional de Áudio-Comunicação do Ceará (CEAC) e é dirigido pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, de origem italiana, fundada pelo santo<sup>21</sup> que dá nome à escola. Sua abordagem educacional, no início, se desenvolvia na perspectiva do oralismo puro, utilizando os procedimentos orientados pela Instituição-Matriz, localizada na Itália. Atualmente, conforme a legislação e o projeto pedagógico, a escola objetiva o aprimoramento da Educação Bilíngue, contando com professores surdos, professores ouvintes fluentes em Libras, outros em cursos desse idioma, além de profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Nesse contexto, promove eventos que incentivam a livre expressão dos discentes surdos em Libras. A

---

<sup>21</sup> Beato Filippo Smaldone canonizado em abril de 2006.



Congregação que dirige esse estabelecimento estende seus trabalhos educacionais a outras localidades brasileiras (Belém-PA, Pouso Alegre-MG, Manaus-AM). Em Fortaleza, a sua instalação ocorreu em 1988, após organização e solicitação da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo – APADA (IFS/PDE, 2004; PPP, 2010).

A capital cearense conta ainda com uma terceira instituição pública que oferece educação a aprendizes surdos. Trata-se da Escola Municipal Francisco Suderland Bastos Mota que visa atender crianças surdas e ouvintes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Criada em novembro de 2015, essa escola iniciou com 60 discentes matriculados numa oferta de 190 vagas e prima pela Libras, como um diferencial entre as escolas da rede municipal de ensino<sup>22</sup>. (O POVO, 2015) Vale ressaltar que a escola leva o nome de uma figura da comunidade surda cearense que muito marcou os movimentos sociais surdos e na educação, posto que foi um dos estudantes do INES, contribuindo com a disseminação de conhecimentos e da Língua de Sinais falada com/pelos seus colegas residentes em diversas regiões do País, assim como foi fundador da Associação de Surdos do Ceará e um dos primeiros funcionários surdos do ICES. Com o seu curto tempo de criação, esta escola ainda vem desenhando o seu caminho em busca da educação bilíngue – Libras e português – somando-se à inclusão.

Nesse contexto, sabemos que no panorama do Brasil outras escolas existem e possuem experiências comprovadas e positivas no âmbito da Pedagogia Visual, mas que os limites de espaço em um pequeno texto não nos permite relatar todas, assim como em tais escolas e nas supracitadas muito há que se caminhar para se efetivar a educação bilíngue de modo pleno, numa Pedagogia Visual que garanta a proficiência das duas línguas em foco, seja para surdos (os nativos da Libras) ou para os ouvintes, que têm essa língua como segunda língua. É, pois, no sentido de uma escolarização focada nas peculiaridades das pessoas surdas, sob o prisma visuoespacial, que os estudos e propostas metodológicas sobre a educação bilíngue se justificam e, sobre os quais Quadros (1997, p. 27) salienta que a preocupação dos pesquisadores é a de “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”. Nessa perspectiva, a declaração da UNESCO (1954)<sup>23</sup> vem corroborar o que a comunidade surda almeja, quando diz que:

---

<sup>22</sup>Até o primeiro semestre de 2018, a escola ainda não dispunha de projeto pedagógico. Assim, as informações colhidas ocorreram por conversas informais com professores dessa instituição e por jornais de circulação na cidade.

<sup>23</sup> Citação extraída do artigo de Skliar, Massone & Veinberg (1995). A referida passagem não foi consultada na sua forma original.



[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional.

Desse modo, propiciando as trocas interativas entre os educandos em língua de sinais, a partilha destes com seus pares de diversas faixas etárias, com professores e funcionários estabelecendo conversações efetivas, com o envolvimento dos pais em ações na escola e/ou diversos espaços educativos, enfim, tudo a partir do (re)conhecimento da diferença linguística dos surdos, que os aprendizes em foco se sentirão incluídos.

### 3 Considerações finais

Abordar a educação de surdos é tratar das questões de uma cultura amordaçada por tanto tempo, ao mesmo tempo da altivez desse “povo” sem território próprio. Seus territórios são demarcados de modo abstrato nas lutas de tal Comunidade e estudos no âmbito das Ciências Sociais, que resultaram em políticas educacionais e linguísticas, desmitificando diversas considerações equivocadas, do tipo que os tornam à margem, como se fossem cidadãos de segunda classe.

Desse modo, vale ressaltar ainda, que baseados na consciência de seus direitos linguísticos, a comunidade surda vem, ao longo dos anos, investigando, lutando e se contrapondo a modelos de educação não condizentes com a sua condição linguística e visuocultural do Ser Surdo. O resultado dessas lutas foram as leis e documentos oficiais, como as Leis federais nº 10.098/2000, 10.436/2002, e o Decreto nº 5.626/2005, que asseguram a legitimidade e *status* linguístico da Libras, bem como a educação bilíngue para surdos, a formação profissional de professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras, instrutores, a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores e em cursos de fonoaudiologia, a acessibilidade, entre outros aspectos. Muitos estudos ainda são necessários, visto que, considerando um destes fatores, como, por exemplo, a obrigatoriedade da Libras nos diversos cursos: há questões relacionadas aos diversos Programas dessa disciplina nas



diferentes instituições; algumas com carga horária ínfima; um olhar a quem são os profissionais que a estão lecionando; qual o *modus operandi*; que tipo de abordagem metodológica; ou ainda, que tipo de material. Há espaços que tomam o tempo de aula com “traduções” grotescas de músicas, no intuito dos aprendizes de tal língua “copiarem” a execução dos sinais; algumas com aulas que são verdadeiras ginásticas; ou ainda, com partes ditas teóricas sendo ministradas por profissionais não fluentes em Libras, não formados em Letras Libras, entre outros episódios lamentáveis espalhados pelo Brasil. Cabe ressaltar que as músicas, mesmo com toda riqueza poética (do português), nem de longe fazem parte da cultura surda.

Destarte, é de suma importância perceber que a comunidade surda almeja estar incluída nos espaços, mas de corpo e alma; que esses 5% da população, detentora de um idioma que se vê, reivindica vivenciar uma cidadania plena, com o atendimento ao direito de trocas linguísticas efetivas e, além disso, o reconhecimento da grafia de seu idioma visual, como o *signwriting*<sup>24</sup>, sistema de escrita criado por Valerie Sutton, que se integra nos currículos de cursos de Letras Libras e o mais difundido no Brasil e no mundo.

**Dedicatória:** Este Artigo é dedicado àquele com quem trocamos muitas alegrias e ideias a respeito de um caminhar à Pedagogia Visual, Cultura Surda e *Signwriting*, perspectivando os surdos do município de Bacabau-MA; àquele cujo brilho dos olhos e do sorriso contagiou o campus da UFMA; a ele que impulsionou boa parte do processo de publicação do presente Dossiê, Professor Gérison Késio Fernandes Lopes, o amigo GK (*In memoriam*)!

## Referências

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias do Brasil. In: NICOLAIDES, Christine. *et all. Política e políticas linguísticas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. pp. 93-116.

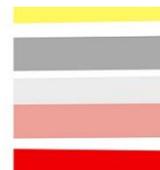
BARCELLAR, Arnaldo de O. A Surdo mudez no Brasil (cadeira de higiene) Tese (Doutorado em Medicina). Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926. In: INES. *Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, 6 (*fac-símile*), 2013.

---

<sup>24</sup> Além do *Signwriting*, outros sistemas gráficos foram criados, como o de William Stokoe, em 1965, linguista a partir do qual diversos estudos passaram a focar o status linguístico das Línguas de Sinais; o sistema de Hamnosys, 1989; o de Paul Jouison, 1990; e de François Neve, 1996. No Brasil, se pode contar com pelo menos quatro tipos em uso: *Signwriting*, criado por Valerie Sutton e o mais propagado no Brasil e no mundo; o sistema ELiS criado por Mariângela Estelita (UFGO); SEL, desenvolvido por Adriana Lessa-de-Oliveira (UESB); Visografia, desenvolvido por Claudio Alves Benassi (UFMT).



- BERENBLUM, A. **A Invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escolar em tempos de globalização. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 20 dez 2000.
- BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr 2002.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e dispõe sobre a Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez 2005b.
- CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001.
- FAVORITO, Wilma. *O Difícil são as palavras*: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2003. 264 p.
- FELIPE, Tânia A. & MONTEIRO, Myrna S. *Libras em contexto*: curso básico (Livro do Professor). Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos. *Plano de Desenvolvimento da Escola*. Fortaleza, 2004. [PDF]
- ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos. *Projeto Político Pedagógico*. Fortaleza, 2009. [PDF]
- IFS – Instituto Fillippo Smaldone/Centro de Comunicação Áudio-Visual. *Plano de Desenvolvimento da Escola*. Fortaleza, 2004. [PDF]
- IFS – Instituto Fillippo Smaldone/Centro de Comunicação Áudio-Visual. *Projeto Político Pedagógico*. Fortaleza, 2010. [PDF]
- JANNUZZI, G. S. M. A. *Educação do Deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Editora BEST SELLER, 1994.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência*: a comunidade surda amordaçada. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LEITÃO, Vanda M. *Narrativas silenciosas de caminhos cruzados*: história social de surdos no Ceará. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003. 225 p.
- LEITE, Tarcísio de A. *O Ensino de segunda língua com foco no professor*: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. 2004. 239 p.
- LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre-RS: Mediação, 2001. p. 32-49.
- MAHER, Terezinha de J. M. A Criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. *In*: FARIA, Ana L. G. de. MELLO, Suely A. (Orgs.). *O Mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. p. 76-108
- MAHER, Terezinha de J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, Christine. *et all. Políticas e políticas linguísticas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.
- PETTER, Margarida M. T. Línguas africanas no Brasil. *In*: CARDOSO, Suzana A. M.; MOTA,



Jacira A.; SILVA, Rosa V. M. (Orgs). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador-BA: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia. Coleção Apoio, 2006. p. 117-142

PIMENTEL-SOUZA, Margarida M. *Voando com Gaivotas: um estudo das interações na educação de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Fortaleza: UFC, 2008.

PIMENTEL-SOUZA, Margarida M.; LOPES, Gérison K. F. Vendo vozes na formação de professores em dois espaços acadêmicos: UFC e UFMA. In: ANDRADE, Francisco Ari.; SILVA, Fernanda M. D.; CHAVES, Flávio M. (org.) *Palavras docentes*. Curitiba: CRV, 2017. POVO, O. **Jornal. Disponível em:**

<<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/11/10/noticiasjornalcotidiano,3531434/primeira-escola-bilingue-de-tempo-integral-de-fortaleza-e-inaugurada.shtml>>. Acesso em: 10/dez/2018.

Portal MEC. INES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ines>> e <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 10/dez/2018a.

Portal MEC. *Notícias escola bilíngue modelo no Distrito Federal*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/48031-escola-bilingue-de-brasilia-e-modelo-em-educacao-para-deficientes-auditivos>>. Acesso em: 10/dez/2018b.

QUADROS, Ronice. M. de; KARNOPP, Lodenir B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução Alfredo B.P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SILVA, Daniele N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

SKLIAR, Carlos. MASSONE M. I. & VEINBERG, S. *El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo*. Revista Infancia y Aprendizaje. 69/70. Madri, 1995. p 85-100.