

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ELISA DELLA CASA GALVÃO

Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação

São Paulo
2022

MARIA ELISA DELLA CASA GALVÃO

Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação de São Paulo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ge

Galvão, Maria Elisa Della Casa
Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação /
Maria Elisa Della Casa Galvão; orientadora Profa. Dra. Cássia
Geciauskas Sofiato. - São Paulo, 2022.
215 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. A atuação dos repetidores surdos no Brasil 2. Formação de
professores surdos no Brasil. 3. A atuação e o protagonismo de
profissionais surdos no Brasil na área da educação no Brasil. I. Sofiato,
Cássia Geciauskas, orient. II.

Nome: GALVÃO, Maria Elisa Della Casa

Título: Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação

Aprovado em:

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha tia avó Pagu, Patrícia Rehder Galvão, *in memoriam*, foi uma militante da política brasileira, estaria eu também na militância da política da educação dos surdos inspirada em suas palavras, as quais fazem jus [...] a satisfação intelectual não me bastava... A ação me fazia falta (PAGU, 2005, p.77).

Ao meu pai Clovis Galvão, *in memoriam*, que estaria acenando em sinal de aprovação com a cabeça, os braços cruzados para trás denunciando sua característica peculiar e, por fim, os olhos expressando orgulho em algum lugar do Universo.

Ao Movimento Surdo da Baixada Santista - MSBS, razão do '*meu Eu*' e do '*meu Ser*', apesar da paranóia que nos ensurdece, ainda almejo conquistar melhores condições educativas e a valorização do ser professor surdo.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, às energias espirituais, presentes em minha andança, meu pensamento e meu olhar investigador. Aos fatores dos meus direcionamentos, minha fé, minha resiliência, meu equilíbrio e minha paz interior.

À orientadora, Professora Dra. Cassia Sofiato, por ter sido enormemente compreensiva com sua orientanda na condição de pesquisadora Surda. Por compartilhar seu conhecimento e orientar os passos deste estudo por meio da Libras cuja língua foi relevante para a base da construção desta pesquisa de Mestrado.

À Banca Examinadora, à professora Dra. Lucia Helena Rely e ao professor Dr. Marcio Hollosi pelo aceite da participação, tanto no exame de qualificação como na defesa e pelas valiosas contribuições no processo da pesquisa do Mestrado.

Aos professores das disciplinas cursadas durante a pós-graduação, pelos valiosos apontamentos que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À Secretaria do Programa Pós Graduação, pelo meu aceite como aluna surda respeitando as minhas solicitações de intérpretes de Libras nas aulas como também nos exames de qualificação e defesa.

Ao INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos -, em especial, a professora e historiadora Dra. Solange Rocha, por ter permitido a visita à instituição, tornando o dia memorável, e apresentando os contos históricos dos representantes Surdos antigos, contribuição significativa, pois estava repleta de informações ricas e valiosas para a minha pesquisa. À Coordenadora Geral da NEO/DESU/INES, minha inspiração, a professora Dra. Ana Regina Campello por ser tão solícita e de prontidão a prestar ajuda na coleta de dados do curso de Pedagogia Bilíngue.

À Coordenação, as orientadoras pedagógicas e professores todos surdos do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico – DDHCT/INES por proporcionar grandes oportunidades para minha formação profissional bem como momentos inesquecíveis de gravação e edição de vídeos. Por deixarem eu ser surda como protagonista surda, ministrando aulas de Libras no espaço dos Surdos que, por direito nosso, estamos sendo Surdos ali no nosso lugar.

Aos TILS, que atuaram durante as aulas, prestaram serviços direta ou indiretamente em parceria com a Feneis: Andréa Venancino, Amanda, Yure Soares, Thyago, Bianca e Juliano cujas mãos sinalizavam maravilhosa e fluentemente coerentes e coesas. Tal fluência, fazia-me sentir como se estivesse em um paraíso, havia um deslumbrante pela língua e, conseqüentemente, identificação, o que me conduzia em plena ressignificação.

Aos companheiros de estudo das disciplinas do Mestrado e do grupo da Educação de Surdos, o meu muito obrigado sinalizado.

Ao meu par Surdo, companheiro, amigo e amor. Parceiros, pois me ajudava na procura de livros e artigos quando solicitados por mim. Também, fazíamos trocas de informações e debates incansáveis acerca das interpretações deste estudo, Leonardo Muneratti, permaneceu comigo nos melhores e piores dias, meses e momentos dessa jornada.

Aos filhos Thalles Galvão, Sabrina Allexia e Rayssa Beatriz, que me acompanharam neste solitário processo de escrita compreendendo a minha ausência e o meu comprometimento.

Aos companheiros ‘Yorkshires’ Lukke e Lyly, que se fizeram permanecidos deitados, pacientemente, seja aos meus pés ou ao meu lado nos momentos infinitos de estudos.

À Francielle Lopes, pela revisão ortográfica, gramatical e tradução interlingual da segunda língua portuguesa dos surdos para a primeira língua portuguesa para ouvintes. E na interpretação intralingual de sinais para escrita na língua portuguesa, língua majoritária em nossa sociedade.

À Prefeitura Municipal de Guarujá, pelos desafios e reflexões face à minha formação e a atuação no ensino de/em Libras para o público em geral. Sem eles eu não estaria motivada a buscar a origem da história sobre a trajetória profissional de professores surdos, os quais tiveram um papel importante na educação de/dos/para os alunos surdos.

À equipe da Educação Especial - Deficiência Auditiva/Surdez e à equipe do Atendimento Educação Especializado (AEEAEE) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e à equipe da Diretoria da Unidade Municipal Prof(a) Dirce Valério Gracia, deixo aqui a minha sincera gratidão pela amizade e pela parceria na luta tanto na acessibilidade como na educação de qualidade aos nossos alunos surdos guarujaenses.

À Coordenação e aos colegas, mestres e doutores, do curso de Educação Física da Unaerp – Universidade de Ribeirão Preto - *campus* Guarujá, pois estiveram o tempo todo na torcida pela minha obtenção do título de Mestre, com isso, fez-me sentir parte da melhor equipe

de docentes. E, ainda, como motivo de comemoração, agradeço o fato da equipe dar credibilidade à minha atuação como primeira professora Surda na Baixada Santista, representando o orgulho de ser *unaerpiana*.

Aos amigos-irmãos Surdos da residência da Tijuca no Rio de Janeiro, Darley Goulart Nunes, Patricia Kelly Pinheiro Souza e a quase surda Gabriela Mirlan onde passei uma temporada para conclusão final desta dissertação. Intervalos para o café com bolo e conversas sobre o assunto surdo que nos rodeiam diariamente.

Aos líderes surdos e ativistas surdos por defenderem e acreditarem na importância dos seus próprios protagonismos em qualquer espaço da maioria dos ouvintes por meio de manifestações públicas do movimento social surdo brasileiro, cuja representatividade ou ressignificação da constituição histórica e educacional atribui valores à herança cultural surda.

Aos amigos surdos que não me desdenharam, que acreditaram na honra do meu próprio mérito e do meu esforço, em especial, ao Movimento Surdo da Baixada Santista (MSBS), na esperança de multiplicar pesquisadores/envolvidos surdos e sinalizar uma história que merece ser (re)contada e a ser (re)valorizada para geração '*z-surda*'.

Aos demais amigos ouvintes, pela compreensão do meu distanciamento e pelo respeito ao silêncio em momentos de planejamento, execução e revisão da pesquisa e da dissertação do Mestrado.

um casal surdo santista maravilhado
leu em uma obra do INES encantado

“Eu sou pássaro,
Vede minhas asas,
Não as corteis!”¹

ambos se entreolharam
por um único olhar
as mãos sinalizaram
a liberdade de parafrasear

*somos surdos e surdas
vejam nossas mãos
não nos subestime
não nos silencie
não nos oprima!*

ao sinalizar
sentimos uma emoção vitoriosa
fortalecer o movimento surdo
com forte elocução feita com as mãos
é possível encorajar
em cada momento
cada surdo
à luta gloriosa
pela liberdade de identidade.

(autores Surdos)

¹ Ernest Dusuzeau *apud* INES: 2013

RESUMO

GALVÃO, Maria Elisa Della Casa. **Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação**. 2022. 215f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa intitulada Educadores Surdos no Brasil: história, formação e espaços de atuação, aborda o percurso de formação de professores e instrutores Surdos ao longo da história e no Brasil e as possibilidades de atuação na contemporaneidade. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer o processo de formação e atuação de profissionais surdos em vários espaços educacionais no Brasil. Desta forma, os objetivos específicos, são: 1) Analisar as funções dos primeiros educadores surdos mencionados na história; 2) Traçar a cronologia dos primeiros professores surdos no Brasil, a partir do século XIX e 3) Apresentar as possibilidades e campos de atuação de educadores surdos na atualidade. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa em tela é de abordagem qualitativa e exploratória. Com o intuito de identificar produções que dialogassem com o tema proposto foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando duas bases de dados: o Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Eletrônica Online (SciELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de 2015 a 2019, totalizando cinco anos de produções científicas publicadas. As buscas foram realizadas a partir de quatro palavras-chave: repetidor surdo, instrutor surdo, formação de professores surdos e professor surdo. Foi realizada a leitura de 586 títulos e resumos de trabalhos publicados nas duas bases de dados consultadas. Esta dissertação está organizada em três capítulos: o Capítulo 1, intitulado A atuação dos repetidores surdos nos Séculos XIX e XX, foi baseado em Rocha (2007, 2009, 2010, 2018) e Sofiato (2011, 2016, 2018), pois tais autoras abordam a atuação dos repetidores surdos, no reinado de D. Pedro II. Além disso, foram abordadas várias gestões do Instituto Nacional de Educação de Surdos em diferentes períodos, bem como, a atuação dos repetidores surdos e regimentos internos. O Capítulo 2, intitulado Formação de Professores de Surdos no Brasil apresenta o contexto da formação de professores no Brasil, envolvendo ações para o público ouvinte e surdo, de acordo com uma cronologia que tem início no século XIX. O Capítulo 3, intitulado A Formação de Professores Surdos no Brasil trata da formação de professores surdos e atuação do professor surdo em diferentes espaços educacionais no Brasil. Como resultado, foram tecidas algumas considerações no que nos convidam a refletir a respeito dos avanços e desafios presentes na formação de profissionais surdos para o campo da educação. Ademais, destaca as funções desempenhadas por tais profissionais atribuições de acordo com o espaço de atuação de/em Libras, como norteadores para o protagonismo de professores surdos, inclusive reforçando a importância da Libras na formação de professores.

Palavras-Chave: Professor Surdo. Atuação. Formação Docente. Espaço Docente. Libras.

ABSTRACT

GALVÃO, Maria Elisa Della Casa. **Deaf Educators in Brazil: history, training and performance spaces.** 2022. 215f. Thesis (Master`s degree) -School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This research entitled Deaf Educators in Brazil: history, training and performance spaces, addresses the path of training of Deaf teachers and instructors throughout history and in Brazil and the possibilities of performance in contemporary times. Thus, the general objective of this research is to know the process of training and performance of deaf professionals in various educational spaces in Brazil. Thus, the specific objectives are: 1) Analyze the functions of the first deaf educators mentioned in history, 2) Trace the chronology of the first deaf teachers in Brazil, from the nineteenth century and 3) Present the possibilities and fields of action of deaf educators today. Regarding the methodological procedures, the research in question is qualitative and exploratory. In order to identify productions that dialogued with the proposed theme, a bibliographic survey was conducted using two databases: the Electronic Library Online Theses and Dissertations Database (SciELO) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), from 2015 to 2019, totaling five years of published scientific productions. The searches were performed from four keywords: deaf repeater, deaf instructor, deaf teacher training and deaf teacher. It was performed the reading of 586 titles and abstracts of published works in the two databases consulted. This dissertation is organized into three chapters: Chapter 1, entitled The performance of deaf repeaters in the 19th and 20th Centuries, was based on Rocha (2007, 2009, 2010, 2018) and Sofiato (2011, 2016, 2018), as these authors address the performance of deaf repeaters, in the reign of D. Pedro II. In addition, several managements of the National Institute for the Education of the Deaf in different periods were addressed, as well as, the performance of deaf repeaters and internal regiments. Chapter 2, entitled Training of Teachers of the Deaf in Brazil presents the context of teacher training in Brazil, involving actions for the hearing and deaf public, according to a chronology that begins in the nineteenth century. Chapter 3, entitled Deaf Teacher Training in Brazil deals with the training of deaf teachers and performance of the deaf teacher in different educational spaces in Brazil. As a result, some considerations were made in what invites us to reflect on the advances and challenges present in the training of deaf professionals for the field of education. Moreover, it highlights the functions performed by such professionals assignments according to the space of performance of / in Libras, as guidelines for the protagonism of deaf teachers, including reinforcing the importance of Libras in teacher training.

Keywords: Deaf Teacher. Acting. Teacher Training. Teaching Space. Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os Sexos	89
Figura 2	Imperial Instituto para Surdos-Mudos de ambos os Sexos	92
Figura 3	Atualização da Direção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	96
Figura 4	Publicação da Nomeação dos Repetidores Surdos	97
Figura 5	Publicação da Nomeação do Repetidor e Inspector	100
Figura 6	Publicação da Nomeação do Repetidor Flauzino José da Gama	104
Figura 7	Iconographia dos Signos dos Surdos-Mudos	106
Figura 8	Estampa	108
Figura 9	Nomeação de Gustavo Gomes de Mattos	111

LISTA DE QR CODE

CÓDIGO QR 1 Maria Elisa Della Casa Galvão



CÓDIGO QR 2 Karin Lilian Strobel



CÓDIGO QR 3 Sylvia Lia Grespan Neves



CÓDIGO QR 4 Flaviane Reis



CÓDIGO QR 5 Cassia Geciauskas Sofiato



CÓDIGO QR 6 Renata Carvalho Rocha



CÓDIGO QR 7 Valquiria Ferreira Ribeiro



CÓDIGO QR 8 Rejane Silvéria da Silva



CÓDIGO QR 9 Crisiane Nunes Bez Batti



CÓDIGO QR 10 Patricia Luiza Ferreira Rezende



CÓDIGO QR 11 Marisa Dias Lima



CÓDIGO QR 12 Edouard Adolfo Huet Merlo



CÓDIGO QR 13 Antonio Campos de Abreu



CÓDIGO QR 14 Ana Regina Souza e Campello



CÓDIGO QR 15 Neivaldo Zovico








CÓDIGO QR 16 Shirley Vilhalva



CÓDIGO QR 17 Nelson Pimenta de Castro



CÓDIGO QR 18	Claudio Henrique Nunes Mourão	
CÓDIGO QR 19	Mariana de Lima Isaac Leandro	
CÓDIGO QR 20	Gladis Teresinha Taschetto Perlin	
CÓDIGO QR 21	Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira	
CÓDIGO QR 22	Sandro Santos	
CÓDIGO QR 23	Leonardo Castilho	
CÓDIGO QR 24	Paulo André Martins de Bulhões	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Nomenclaturas do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	118
Quadro 2	Relação de Turmas do Curso de Licenciatura de Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES de acordo com a modalidade e vagas a partir de 2006	166
Quadro 3	Relação de Turmas do Curso de Licenciatura de Letras Libras da UFSC de acordo com a modalidade e vagas a partir de 2006	170
Quadro 4	Ingresso de Professores Surdos nas IES do Brasil	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pesquisas por ano a partir das palavras-chave	62
Tabela 2	Periódicos encontrados	63
Tabela 3	Pesquisas por ano a partir das palavras-chave	64
Tabela 4	Pesquisas por ano e bases de dados a partir das palavras-chave na íntegra	65
Tabela 5	Pesquisa a partir das palavras-chave relacionada aos profissionais surdos	66
Tabela 6	Síntese dos resultados: 2015 a 2019	82

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASL– Língua de Sinais Americana

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez

CEAL – Centro Educacional de Audição e Linguagem

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CID – Classificação Internacional de Doenças

CODA – Children of Deaf Adults

CONAE – Conferência Nacional de Educação

COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular

CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

COVID 19 – Doença por coronavírus

CSS – Congregação Santista de Surdos

DEBASI – Departamento de Educação Básica

DDHCT – Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

DESU – Departamento de Ensino Superior

DIPEBS – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue dos Surdos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD – Educação à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas

GP – Grupo de Pesquisa

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

L1 – Língua 1

L2 – Língua 2

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

LSF – Língua de Sinais Francesa

MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

NEO – Núcleo de Educação Online

NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos

OP – Orientação Pedagógica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PMG – Prefeitura Municipal de Guarujá

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEAD – Secretaria de Educação a Distância

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEDEL – Secretaria Municipal da Educação, Esporte e Lazer

SEESP – Secretaria da Educação Especial

SEMESP – Secretaria de Modalidade Especializada de Educação

SNDPD – Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Curso de Conclusão

TILS – Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto

UNISANTA – Universidade Santa Cecília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	21
INTRODUÇÃO	47
Levantamento Bibliográfico	61
Primeira base de dados: Scientific Eletronic Library On Line – Scielo	62
Trabalhos Encontrados na Scientific Eletronic Library Online	62
Segunda base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	64
1. A ATUAÇÃO DOS REPETIDORES SURDOS NO BRASIL: SÉCULOS XIX E XX	83
1.1 SÉCULO XIX	87
1.1.1 Gestão de Edouard Adolfo Huet (1856 -1861)	87
1.1.2 Gestão de Dr. Manoel de Magalhães Couto (1862 -1868)	96
1.1.2.1 Repetidor Surdo Espiridião Gonsalves Trina (1864 -1871)	98
1.1.2.2 Repetidor Surdo Tobias Marcellino de Lemos (1864 -1871)	98
1.1.2.3 Repetidora Surda Maria Pereira de Carvalho (1864 -1868)	99
1.1.2.4 Repetidor/Inspetor e Surdo Galdino de Magalhães Couto (1865 - ?)	100
1.1.3 Gestão de Dr. Tobias Rabello Leite (1868 -1896)	102
1.1.3.1 Repetidor Surdo Flausino José da Costa Gama (1871-1878)	103
1.1.3.2 Repetidor Surdo Gustavo Gomes de Mattos (1880 -1889)	109
1.1.4 Gestão de Joaquim Borges Carneiro (1896 -1897)	111
1.2 SÉCULO XX	112
1.2.1 Gestão de Dr. João Paulo de Carvalho (1897-1903)	112
1.2.2 Gestão de Dr. João Brasil Silvado (1903 -1907)	113
1.2.2.1 Repetidor Surdo João Brasil Silvado Junior (1907 - 1910)	114
1.2.3 Gestão de Dr. Custódio Ferreira Martins (1907 - 1930)	115
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS NO BRASIL	119
2.1 Ações promovidas no século XIX	119
2.2 Ações promovidas no século XX	123
2.3 Ações promovidas no século XXI	131
3. A ATUAÇÃO E O PROTAGONISMO DE PROFISSIONAIS SURDOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	143
3.1 Do percurso do movimento social Surdo à formação do professor Surdo	144
3.2 A atuação do Profissional Surdo em Espaços Diferentes	158
3.2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE/AEE)	159
3.2.1.1 Curso de Licenciamento de Pedagogia Bilíngue - INES	164
3.2.1.2 Curso de Licenciamento em Letras Libras - UFSC	168
3.2.2 Escolas Bilíngues para alunos Surdos	173
3.2.3 Espaços não formais	177
3.2.4 Ensino Superior	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	205

MEMORIAL

Da constituição do meu ser à consolidação como surda pesquisadora

Qr Code 1 – Sinal de Maria Elisa Della Casa Galvão



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Nasci surda! Tão surda que poderia parecer uma fraude! Para todos os efeitos, para qualquer pessoa tanto Surda² como ouvinte! Tenho comportamento de ouvinte, porém com pensamento e coração surdo.

Por ser uma produção de memorial, de caráter acadêmico, foi necessário compreender a formação do meu ser, do “meu Eu”, consistindo da minha subjetividade. Para isso, parti para uma organização de tempo e espaço, pois me deparei com apenas lembranças visuais confusas. Munida apenas de olhos astuciosos, organizei este texto visualizando uma linha tênue entre as distantes memórias infantis e as fantasias que os meus olhos tinham registrado e as consciências recobradas na maturidade.

Presas entre duas línguas, simultaneamente, Libras/Língua Portuguesa, como consequência, duas identidades culturais com caráter transitório que depende das situações e contextos determinados. Nesta apresentação, optei pelo uso da escrita, pois é a segunda língua para surdos bilíngues, ou seja, o uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Minha escolha foi feita a fim de facilitar a leitura, a interpretação e a compreensão do conteúdo nesta produção de memorial.

² Tomei liberdade de aplicar o termo “Surdo” à condição de outras pessoas assim como à minha condição, com letra maiúscula em consonância da convenção proposta por James Woodward (1972) citada por Padden e Humphries (1988, p.2) que diferencia do termo “deficiente auditivo” e “surdo”. Segundo estes autores, Padden e Humphries, o termo “Surdo” expõe ao sujeito que apresenta uma perda auditiva, não sendo visto como pessoa com deficiência e sim por pertencer a um grupo minoritário, exercendo direito a uma cultura própria e sendo respeitado na sua totalidade ou na sua diferença. Quando à utilização do termo “surdo”, entende-se aquele sujeito com a condição audiológica de não ouvir (PADDEN, HUMPRIES, 1988, p. 2, *tradução nossa*).

Pode ser que os referidos surdos bilíngues não realizem a leitura, mas faço questão em deixar assim, pois acredito que um dia, em outro momento, os mesmos possam querer ler este memorial que mostra a minha trajetória, desde a minha criação como pessoa ouvinte e o meu percurso como leitora-pesquisadora em outra condição, pessoa surda, para o Mestrado. Divulgar este trabalho para mim é um dever ético e um amor incondicional para o mundo dos surdos.

Para um melhor acompanhamento, este memorial está dividido por processos de diferentes aquisições de língua e (re)construção de identidades.

A aquisição da língua visual

Relatar sobre minha vida infantil seria impossível, pois cresci sem uma língua definida! Língua que pudesse me ajudar a lembrar de algo relacionado a essa época. Não havia palavras faladas ou escritas para associar a alguma situação que vivia ou presenciava. O que posso dizer é que me lembro de imagens misturadas, parecidas com a descrição de pantomima³ e gesticulação como aquelas presentes em programas como *Tom e Jerry*, *Pica Pau*, *Charles Chaplin*, ou ainda aqueles tapas do programa *Os Trapalhões* ou as cenas absurdamente fantasiosas do Sítio do Pica Pau Amarelo. Os tapas ou as cenas presentes nestes programas me deixavam muito curiosa, pois não as entendia, era algo sem sentido para mim. Por exemplo, por que os personagens do programa *Os Trapalhões* davam e revidavam tapas na cara? Por que a personagem Emília, do Sítio do Pica Pau Amarelo, estava com o corpo todo pintado de amarelo? E, por que o personagem Visconde usava aquela roupa idêntica a uma espiga de milho? Como a Cuca, personagem em forma de jacaré, ficava em pé e andava como uma pessoa? Tantas coisas que eu via e achava absurdas! Concluía, então, que estava vivendo no lugar errado, na hora errada. Estes pensamentos contribuíram para a minha crise existencial, já que eu não tinha como obter respostas para tantas perguntas curiosas e infantis.

³ Entende-se como “mímica na tentativa de representar o objeto tal como existe na realidade. Gesser alega que a língua dos surdos não é mímica” (GESSER, 2009, p. 21).

O objeto roxo

Quando nasci, em 1971, era considerado um bebê excepcional, estava abaixo da normalidade e, por isso, não estaria adequada ao sistema de ensino enquanto criança, ou seja, não tive um tratamento especial. Nota-se que, nesta época, não existia a educação inclusiva. O termo Educação Inclusiva só foi usado a partir dos anos 1980, logo, eu já tinha concluído os estudos na educação básica no Colégio do Carmo⁴.

Com os olhos bem abertos mesmo com os olhos fechados, contradição que necessito para revirar algumas memórias visuais em algum lugar do passado neste colégio, vamos a elas. Surge uma cena embaçada e aperto mais os olhos fechados na tentativa de visualizar algo. Vieram partes fragmentadas de lembranças, porém vívidas. Estou usando um uniforme azul, sentada ao lado da professora, de frente para a lousa, aquela tradicional verde, de costas para os colegas. Pó de giz voava quase imperceptivelmente. Letras e palavras estranhas dançavam na lousa, estava na primeira série⁵. Era 1978 e, de acordo com Sasaki (2003), surgiam as práticas integracionistas, as quais eram contra a política de segregação e exclusão, dessa forma era possível promover as pessoas com deficiência ao máximo esforço, a fim de reverter o quadro de segregação e exclusão, e, finalmente, conseguir sua adaptação ao meio social.

Durante a primeira e segunda série, ao sentar-me ao lado da professora durante as aulas, experimentei um sentimento desconfortável e solitário, esta estratégia era para me aproximar e facilitar o acompanhamento dos meus estudos e meu desenvolvimento. Era desconfortável porque meu plano visual limitava-se à lousa, à professora e à janela. Não tinha informações visuais de meus colegas sentados atrás de mim, das brincadeiras e das expressões da face nas explicações feitas pela professora. Sentia-me solitária, isto porque não conseguia uma interação e tinha vergonha, meu processo de aquisição de linguagem⁶ era confuso. Depois da inserção das práticas “integracionistas”, a partir da terceira série, passei a participar das práticas “inclusivistas”. Por meio destas práticas, passei a sentar-me na primeira cadeira na primeira fila

⁴ Colégio particular localizado na cidade de Santos. Primeira escola do país a criar classes especiais para pessoas com deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual.

⁵ Ingressei em 1978, na educação básica em um colégio particular, Colégio do Carmo, localizado na cidade de Santos.

⁶ Para Vygotsky (1989) existe uma interdependência entre pensamento e linguagem. Ele afirma que sem a palavra não há conceito abstrato, pois ela é o signo mediador. Portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

em frente à professora e em ambos os lados, direito e esquerdo, podia visualizar cada movimento dos meus colegas, o que me permitiu interagir com eles aos poucos.

Na hora do recreio, eu não acompanhava as outras crianças, pois não tinha amigos. Então, ficava em sala com a professora sentada no mesmo lugar do momento da aula e, ali mesmo, comia meu lanche preparado em casa. Era assim que passava meus recreios. Em um dia, não sei explicar ao certo, mas vi alguém tomando uma fanta uva. Aquilo me atraiu tanto que precisei apontar para o objeto com o líquido de cor vibrante, o roxo. Neste dia, a professora escreveu um bilhete à minha mãe relatando o fato. Por conta disso, minha mãe mandou dinheiro para a hora do lanche, assim, eu poderia comprar na cantina junto com a professora. Assim, o momento do recreio foi diferente para mim, isto porque antes ficava só na sala de aula, agora eu podia percorrer pela escola, subir e descer escadas, ir à lanchonete, que tinha um placar colorido. Fiz o pedido a uma moça loira no balcão, manuseei o dinheiro, peguei uma ficha branca e, finalmente, consegui a bebida roxa. Depois de tudo isso, voltamos para a sala de aula para eu finalizar o lanche.

No outro dia, repetimos as mesmas ações no recreio, por fim, acabou se tornando uma rotina: juntas comprávamos e eu tomava o refrigerante roxo. Porém, um dia aconteceu algo inevitável, algo que mudaria minha vida para sempre: minha independência. Isto porque, em um dia, a professora esqueceu-se de mim e de minha bebida roxa, pois como ela estava com uma caneta vermelha entendi que ela estava corrigindo tarefas e provas da classe toda. A hora do recreio foi passando e eu me sentia inconformada e irritada. No dia seguinte, fiquei mais atenta do que nunca, estava de olho na costureira corrida e nos gritos de alegria dos colegas descendo para o recreio, rapidamente, juntei-me a eles. Com o coração disparado, segui o caminho que meus olhos conheciam: escada, pátio, lanchonete, moça loira de olhos azuis, dinheiro a ser entregue e finalmente a ficha branca! Logo depois, a professora lançou olhares repreendedores para mim, mas ignorei, porque estava feliz, tinha minha bebida roxa. Tinha conseguido meu passe livre, a independência de andar por toda escola e, claro, comprar minha fanta uva.

Concluí meus estudos no ano em que se publicou a Constituição Federal Brasileira, em 1988, a qual contribuiu para mudar a história de todo o contexto da Educação Especial. Em consonância, os estudos surdos⁷ se aprofundaram sobre os diferentes olhares da história da

⁷ “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5).

educação dos surdos. Por meio dessas novas informações, pude identificar como foi minha trajetória de estudos durante a educação básica no Colégio Carmo. Strobel (2009) comenta sobre a história dos surdos e a visão do colonizador ouvinte, isto é, do ouvintismo⁸. Percebo que isso ocorreu comigo.

Qr Code 2 – Sinal de Karin Lilian Strobel



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Em síntese, fui enquadrada sob a ótica da concepção médica/clínica como uma aluna surda especial, sem legitimidade identitária, com a ideia de que a língua de sinais seria prejudicial ao meu desenvolvimento da fala, escrita e leitura labial.

A língua de sinais à primeira vista

Aos nove anos de idade, a língua de sinais me procurou, porém eu não a procurei, pois não a conhecia assim como meus pais. Neste tempo, eu fazia uso do aparelho auditivo de tubo a vácuo, que ficava numa bolsinha feita de crochê por minha avó materna. A bolsinha ficava na frente (no peito) e era amarrada nas costas. Na parte da frente, ficava uma caixinha com fios de cor bege (fáceis de arrebentar) ligados a moldes auditivos em ambas as orelhas. Quando surgiam momentos de aflição ou distração, roía os fios interrompendo o funcionamento deste aparelho auditivo.

Depois de conseguir meu “passe livre para comprar fanta uva”, passei a acessar a lanchonete da escola várias vezes. Em uma dessas vezes, entrei no meio da multidão de alunos, as mãos estranhas entraram no meu campo visual, dominando minha atenção. Eram mãos gesticulando numa altura anormal. Mãos fortes, frenéticas e adolescentes. Percorri, com o olhar,

⁸ Segundo Skliar, entende “ouvintismo como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p.15).

as mãos estranhas até o rosto de seus donos. E vi algo que achei inacreditável: os aparelhos auditivos, isto é, uma característica sobre sua “deficiência” também.

Instintivamente, coloquei minha mão nos meus aparelhos auditivos, a fim de verificar se ainda estavam comigo. Não entendia o porquê de eles possuírem aparelhos auditivos já que eu também os possuía. Chocada, porém, mais curiosa, eu observei como eles utilizavam as mãos. As mãos gesticulavam, ora no espaço em frente ao corpo, ora tocando em algum lugar do corpo como tronco, braços e cabeça. As expressões faciais mudavam o tempo todo. A linguagem corporal entre eles – locutor e interlocutor – estava em sintonia! Neste momento de deslumbramento, mesmo com minha pouca idade, tive a capacidade de entender que estavam se comunicando e se expressando! Senti um pouco de inveja e, ao mesmo tempo, curiosidade. Olhei para minhas mãos e eram tão estranhas, elas não sabiam se expressar, mas meus olhos sabiam! Sendo assim, essa experiência, por mais que tenha sido apenas de observação, causou-me outra crise existencial, com momentos de tristeza e vazio. Não conhecia a língua de sinais, muito menos, a língua portuguesa na modalidade escrita. Mal sabia ler e interpretar! Eu era apenas uma alfabetizada funcional.

Põe a menina na fogueira!

Lembro-me de diversas entradas e saídas do carro, da cidade estranha, dos prédios altos, das longas esperas, do homem com fisionomia austera sentado atrás da mesa, de tocar e colocar o instrumento gelado dentro dos meus ouvidos. Era uma lavagem do ouvido, e esta lavagem, dava até uma sensação boa de limpeza.

Depois de algumas idas ao consultório, lembro-me do meu pai me chamando para uma conversa. Em um papel, desenhou uma orelha, um nervo que ligava ao cérebro e ele acrescentou uma válvula, a qual eles iriam colocar em mim, por meio de cirurgia, até entendi que era uma espécie de esponja cujo objetivo era absorver um líquido. Essa explicação foi suficiente para eu entrar em pânico, ou seja, de alguma forma entendi que iriam fazer um corte no meu ouvido. Dias depois, foi realizada a operação. Esperei para ouvir alguma coisa, mas não aconteceu nada disso. Fiquei aliviada, de certa forma. Depois de dois anos, fiz a cirurgia no outro ouvido. Foi neste momento que tomei uma decisão: que ninguém mais mexeria em meus ouvidos. Isto porque, estava cansada de esperar para ouvir, de ouvir *para* e *pelos* meus pais, de vê-los desiludidos. Por isso, decidi aposentar os aparelhos auditivos, queria meus ouvidos livres de

objetos estranhos e de ruídos⁹. Eu não tinha nenhuma noção de o que eram aqueles ruídos, porque não tive treinamento auditivo para aprender o que significam os sons.

Também, recordo-me de uma conversa com minha mãe e que nesta época eu já havia adquirido as duas línguas – Libras e língua portuguesa escrita –. Ela relatou-me de uma ocasião em que foi a um médico otorrinolaringologista e em como ele foi desagradável. Ao saber da minha surdez ele disse a minha mãe: *Ponha a menina na fogueira!* Exato, estas foram as palavras ditas por um médico bem reconhecido na cidade de São Paulo. Ao me contar, fiquei horrorizada assim como ela ficou na época. Todavia, não foi o bastante, pois, meu pai continuava a me levar neste médico horroroso, sem coração e, ainda, foi este médico que realizou as duas cirurgias em minhas orelhas. Com tudo isso, fiquei chocada!

Porém, não demorei muito tempo e consegui entender o meu pai, ou seja, passei a compreender o outro lado da história, da experiência, isto é, a visão de meu pai. Meu pai fez certas escolhas, pois tinha o desejo de que eu sobrevivesse em meio à sociedade. Uma sociedade majoritariamente de pessoas ouvintes, mas eu já estava sobrevivendo e continuo a sobreviver até os dias de hoje!

Vocabulário ambulante

BO-LA! BO-LA! BO-LA! Este era o vocábulo que saía da boca de uma fonoaudióloga, a qual abria e fechava, articulava e pronunciava. Ocupava quase todo o meu campo visual, e eu não apreciava perdê-lo. Embora fossem exercícios de fonoarticulação, com intuito de garantir uma dicção de qualidade, sentia-me como em um tiro ao alvo. Meus olhos necessitavam acertar o alvo: boca, dentes, língua e, ainda, meus dedos apoiarem no nariz ou na garganta, a fim de sentir as vibrações. Por fim, por meio destes exercícios pude conhecer e adquirir uma leitura labial e técnicas para dicção.

Este treinamento fonoarticulatório aconteceu na Casa da Esperança¹⁰, com uma carga horária reduzida. Meus pais, preocupados com meu desenvolvimento contrataram, por meio de indicação, uma fonoaudióloga particular de São Paulo, ela também tinha um consultório

⁹ “No caso de surdos profundos, de nascença, o que se obtém ao fazer uso de aparelhos auditivos são apenas ruídos fortes, que são muito desagradáveis. Quando toca a campainha ou o telefone, estes sons provocam uma vibração amplificada no tímpano” (GESSER, 2009, p.74).

¹⁰ Atua na reabilitação física, intelectual e sensorial para crianças e adolescentes da Baixada Santista. Faz atendimentos em fonoaudiologia.

particular em sua cidade. Essa profissional apresentou uma metodologia diferenciada, ou seja, ela não ficou em exercícios de repetição, mas fez uso de vários livros infantis, os quais possuíam figuras ilustrativas, esta característica me chamou muita atenção. Proporcionou-me aspectos da visualidade¹¹ para o meu benefício, cuja característica é muito peculiar dos sujeitos surdos. Então, por meio da leitura das imagens ela fazia o treino fonoarticulatório, eu escolhia a imagem e com o incentivo da profissional eu fazia a leitura em voz alta da palavra, logo, à medida que lia eu também treinava. Além disso, havia o incentivo para interpretar o contexto, dessa forma, eu trabalhava a dicção e me apropriava do repertório lexical.

Com esta apropriação lexical dos vocábulos, os quais fazem parte da minha segunda língua em modalidade escrita, comecei a adquirir e me apropriar amplamente de seus usos. Era como um jogo que me desafiava e me estimulava. Depois de alguns anos, ganhei um aparelho de videocassete que reproduzia filmes com legenda. Um novo estímulo, já que tinha condições favoráveis de alugar uma pilha de filmes e, graças a essa tecnologia, pude me tornar habilidosa por meio de exercícios das técnicas de leitura, interpretação e compreensão do conteúdo da história do filme.

Os primeiros contatos com a comunidade surda

Enquanto eu fazia o tratamento com o otorrinolaringologista e a terapia com método fônico com a fonoaudióloga e com meus pais, conheci na lanchonete da escola uma colega com deficiência auditiva, que me levou para conhecer uma associação de surdos¹².

Falar sobre minha inserção na associação de surdos não é uma tarefa fácil e feliz¹³. Por se tratar de um mundo completamente diferente, possuía uma língua diferente: a língua de

¹¹ Este termo encontra-se na tese de doutorado da Ana Regina e Souza Campello (2008), mostra a importância de artefatos visuais para firmar uma proposta no processo de ensinar e aprender se, consequentemente, o constituir-se como sujeitos Surdos (CAMPELLO, 2008, p.27 e p.28).

¹² Denomina-se como Congregação Santista dos Surdos. Sediada no município de Santos e fundada em 22 de junho de 1957. Instituição sem fins lucrativos.

¹³ Sob a visão do etnocentrismo, Rocha (1999) explica que há choque cultural, pois há pessoas que têm as mesmas experiências, convivem no mesmo mundo, mas enfrentam um “eu” e um “outro”. Com base na mesma autora, os surdos sinalizadores que convivem na comunidade surda não aceitam: surdos que não convivem na comunidade surda, surdos que não sabem LSB (Língua de Sinais Brasileira), surdos oralizados, surdos bilíngues e surdos implantados. Utiliza-se LSB por ser sigla seguindo os padrões internacionais de denominações de língua de sinais (QUADROS, 2003, p.9).

sinais. Enfim, havia o povo surdo¹⁴. Pessoas de todas as idades, de bebês a idosos surdos, todos representavam a comunidade surda¹⁵. Praticamente, todos eram surdos e eu era outra surda – que vivia no lugar errado¹⁶. Recordando os primeiros momentos, revejo que não fui bem aceita pelos surdos da comunidade surda, pois eu apresentava uma identidade diferente¹⁷. Fui criticada por utilizar a oralidade, pelo português escrito que sabia e até mesmo pelo jeito de minhas sinalizações.

Em vez de a associação de surdos ser um lugar que proporcione a construção de identidades dos surdos, ela partiu para o contrário, o fechamento, ou seja, no princípio aceitava-se apenas um único jeito de ser surdo. Por conta disso, desta aplicação de uma única identidade, acabei me afastando, afastei-me dos surdos, da troca linguística com surdos, enfim, da comunidade em geral, conseqüentemente, aproximei-me dos ouvintes, mas nunca abandonei a língua de sinais.

Mesmo assim, por meio da experiência de convivência neste espaço, não demorou muito para eu entender sobre a cultura surda¹⁸. Essa vivência deu-me possibilidades de teorizar por meio dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Encontra-se sobre tudo: história cultural, língua de sinais, legislação, identidades diferentes e multifacetadas, pedagogia surda, literatura surda, arte visual, acessibilidade surda e outros aspectos.

Assinalo também as relações de poder presente neste contexto: de surdo para surdo (surdismo)¹⁹, assim como a relação de poder entre ouvinte e surdo (ouvintismo). Neste caso ao

¹⁴ Strobel (2008, p.29) explicita que “o povo surdo são os sujeitos surdos, mesmo que não habitam no mesmo lugar, estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística”.

¹⁵ Para Strobel (2008, p.29), “a comunidade surda não é só de sujeitos surdos. Também de sujeitos ouvintes, membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. Podendo ser em associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros”.

¹⁶ Para Silva (2000, p.97) “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável”.

¹⁷ Parafrazeando a autora Strobel (2008), pelo fato de eu me integrar ao grupo linguístico-cultural distinto da maioria linguística do local em que me encontrava, sentia-me estrangeira. Alguns surdos, “pelo fato de integrarem um grupo linguístico-cultural distinto da maioria linguística do seu local de origem, muitas vezes são considerados “estrangeiros” em seu próprio país” (STROBEL, 2008, p.76).

¹⁸ Nas palavras de Strobel (2008), a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p.24). Para reforçar, segundo Padden (1989), a cultura surda é mais fechada do que a comunidade surda. Membros de uma cultura surda se comportam como as pessoas surdas, usam a língua das pessoas surdas e compartilham das crenças das pessoas surdas entre si e com outras pessoas que não são surdas (PADDEN, 1989, p.89).

¹⁹ Em termos de etnocentrismo surdo, o surdismo trata-se de outro binarismo designado para diferenciar entre sujeitos surdos a partir de sua própria realidade e vivência. Para Cecílio e Souza (2012), o surdo em si descreve a

referir-me ao surdismo, relembro a situação vivenciada na associação de surdos e, refiro-me aos sujeitos surdos que dominam uma ou duas línguas na presença de outro surdo e que, de alguma forma, acabam rejeitando as diferenças de identidade linguística.

Transição de identidade: faculdade e os aparatos legais

Já cursei quatro faculdades, e todas me proporcionaram diferentes experiências em relação a minha identidade. A primeira foi de 1990 a 1994, graduei-me em Ciências da Computação, na Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes – Unisanta. Fiz-me invisível tanto aos olhos dos colegas como dos professores. Não posso imaginar se causei alguma inquietação aos professores, se despertei preocupações sobre oferecer uma educação de qualidade e com respeito. Ainda, se foram motivados a buscarem alternativas a fim de assegurar o cumprimento da legislação a favor de uma educação para todos. Neste período estava passando por uma fase de identidade flutuante²⁰.

Depois de dez anos, graduei-me pela segunda vez, em 2010, desta vez houve trancamento de matrícula, mas também o retorno para finalização do curso de Administração de Empresas, com ênfase em Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho (RH). Em um momento específico na apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fiz um requerimento e solicitei um profissional intérprete de Libras com certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras – Português – Libras (Prolibras)²¹. Neste período, também havia concluído meu primeiro curso de Pós-Graduação *lato sensu*, em nível de Especialização em Educação, com área de concentração em Educação Especial – Ensino do Aluno com Deficiência Auditiva, no Centro Universitário Claretiano - Ceuclar.

cultura surda como proteção, patrimônio não se enquadrando em identidades de pertencimento à cultura surda. O sujeito surdo que oraliza, o que possui resto auditivo, o que não conhece Libras, o que conhece parcialmente Libras, o que nunca foi dada oportunidade de comunicação, o que ainda usa gestos caseiros, o que domina plenamente Libras são exemplos de sujeitos surdos. Vale ressaltar que o termo “surdismo” é algo novo, as pesquisas sobre este conceito se encontram em estudo. Pretendo esgotar este estudo em oportunidade certa.

²⁰ Para Perlin (1998), é quando os Surdos não frequentam a comunidade surda, vivendo praticamente na inclusão, não seguindo a cultura surda, e sim à representação ouvinte. Neste caso, foi o meu referencial por pouco tempo. A ideia do profissional intérprete da língua de sinais não me atraía. Dominava o oralismo e a escrita a ponto de me deixar satisfeita e orgulhosa com a minha autossuficiência, apesar de não usar o aparelho auditivo.

²¹ Promovido pelo Mec em parceria com a UFSC, atendendo ao decreto nº 5.626/2005.

Nestes dez anos, houve marcos políticos importantes, tais como a Lei nº 9.394/1996, a Convenção da Guatemala de 1999²², o documento elaborado pela comunidade surda “Que educação nós surdos queremos” de 1999, a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, o Decreto Lei nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.435/2002, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Plano Nacional de Educação (2014) influenciando e determinando a minha identidade²³.

Todavia, o ano que mais me marcou foi 2011, pois mexeu com toda força a minha identidade. Foi no período em que estava concluindo o segundo curso de Pós Graduação *lato sensu* em nível de Especialização, em Docência na Educação Superior, pela Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp – e havia uma ameaça de fechamento da escola de surdos, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Participei da Conferência Nacional de Educação (CONAE)²⁴, em 2010, como delegada do movimento em defesa da Escola Bilíngue de Surdos. Ocasão em que pude conhecer vários representantes das comunidades surdas brasileiras, pesquisadores com espírito ativista e, em especial, líderes surdos de todo o Brasil. Além disso, entendi que fazia parte daquela trajetória política e que não poderia ser ignorada. Eu estava fazendo e *me vi* parte daquela história surda.

²² Afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999).

²³ Este tipo de identidade refere-se à identidade política, em razão do convívio com surdos por ter trabalhado no Hospital da Irmandade de Santa Casa Misericórdia de Santos, hoje denominada Santa Casa de Santos, por vinte anos. No refeitório, na entrada e saída de funcionários, criava-se a oportunidade de manifestações sociais, políticas e culturais.

²⁴ Conferência Nacional de Educação, realizada no período de 28 de março a 1º de abril, que tinha por objetivo incluir as emendas do Projeto de Lei de PNE, hoje sancionado pela Lei nº 13.005/2004. Como resultado, a Diretora de Políticas de Educação Especial do MEC, Martinha Claret rebateu o delegado surdo, também professor, Neivaldo Zovico rejeitando a proposta que apoiava a escola de surdos. Disponível no <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>> em 13 de out de 2019.

Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda²⁵ expunha em cartazes seu lema: “Nada sobre Nós, sem Nós”²⁶, em conjunto com outras ações como a Noite das Velas²⁷, a passeata começando com a poesia-tema da manifestação criada pelo pedagogo surdo Allan Henry. Todas estas ações reforçavam o ato cultural e político. Por meio desses elementos, os quais foram suficientes, fui capaz de enraizar minha identidade surda, finalizando o momento da identidade em transição, isto ocorreu, pois o fator que determina a identidade surda é a experiência visual

Em 2013, ao tomar posse e assumir o cargo de instrutora de Libras²⁸ da Prefeitura Municipal de Guarujá - PMG -, paralelamente, fui concluir meu terceiro e último curso de Pós Graduação lato sensu, em nível de Especialização em Libras e Educação de Surdos, pelo Atualize.

Enquanto instrutora de Libras da Prefeitura Municipal de Guarujá e professora da Universidade de Ribeirão Preto, a Unaerp, campus em Guarujá, senti a necessidade de me capacitar ainda mais, logo, vi-me na terceira e quarta graduação concomitantemente. A diferença temporal de uma graduação para a outra era de um semestre, ambas eram em modalidade EaD, e me proporcionaram um grande desafio. O curso de Pedagogia (2017), na Unaerp, abordava muitas teorias e demandava muito de minhas leituras e de meu exercício da língua portuguesa escrita.

Em contrapartida, a licenciatura em Letras Libras (2018)²⁹, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – polo em Joinville, tinha a sensação de estar em um paraíso, pois os

²⁵ A Diretora de Políticas de Educação Especial do MEC, Martinha Claret foi ao INES, em 17 de março de 2011 para comunicar ao seu Conselho Diretor que o Colégio de Aplicação INES seria fechado até o final de 2011 e que os alunos surdos seriam remanejados para escolas comuns. Uma semana depois do comunicado, o líder surdo Nelson Pimenta, atual professor efetivo do INES gravou um vídeo sinalizado em Libras alertando toda a comunidade surda do Brasil, mobilizando e convocando para uma passeata histórica em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, denominado o Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda. Disponível no <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>>_em 13 de out de 2019.

²⁶ Este lema é usado hoje nos debates, nas conferências: *Nada sobre nós sem nós*. Sasaki (2007) defende a participação plena de pessoas com deficiência, neste caso, de pessoas Surdas, referente à acessibilidade e à identidade linguística. O assunto é bastante desconhecido ou ignorado na sociedade majoritária contribuindo para os mestres e doutores atuantes na área de Educação e Linguística à procura de conquistas de espaço dentro do MEC, criando políticas educacionais bilíngues e culturais.

²⁷ Cunha (2015, p.266) conta que foi uma homenagem aos alunos que estudaram no INES à época da repressão ao uso de língua de sinais imposta pelas do Congresso de Milão (1880). As velas exerceram um papel altamente significativo prestando o auxílio da conversação, à noite, em língua de sinais em lugares ficando longe dos olhos dos inspetores.

²⁸ Conforme Lei Complementar nº 135, de 04 de abril de 2012, para a qual fui nomeada pela Portaria nº 927/2013.

²⁹ Este curso foi oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e a Secretaria da Educação Especial (SEESP) do MEC em 2006 e da CAPES. O Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura se iniciou

colegas e quase todos os professores eram surdos, as tutoras eram fluentes em Libras. Os conteúdos das disciplinas eram oferecidos em duas línguas, com exceção das atividades postadas no AVA em Libras. Sendo assim, a língua de sinais, a cultura, o ser Surdo em diferentes identidades estavam presentes ali³⁰ naquele contexto. A língua que eu havia perdido estava, agora, ao meu alcance e ela me completava. O fim da graduação em Letras Libras deixou um grande vazio, porém um enorme aprendizado e a cultura enraizada. Em suma, fui capaz de fortalecer a minha surdidade³¹.

Com tudo isso, a língua de sinais me procurou e, praticamente, invadiu a minha vida. Passei por várias crises identitárias que nem ousaria imaginar, como também, não imaginaria o quanto custaria para construir a minha competência linguística e cognitiva.

Praticamente, vivi em dois mundos simultaneamente: o dos Surdos e o dos Ouvintes. Não me atrevo a dizer que foi fácil, pois vivi em constante conflito de identidade, tanto na relação familiar como na profissional. Entendi, depois de minha surdidade, que viver entre ambos os mundos era um ato de resistência.

Por fim, minha educação bilíngue tem me transformado em uma pesquisadora que aborda temas como *Resistência e Resiliência* e os contextualiza com o campo social, linguístico, cognitivo e acadêmico.

Espaço de formação profissional e de militância na comunidade surda

Durante o período em que residi na região metropolitana da Baixada Santista³², especialmente em Santos, na associação dos Surdos denominada como Congregação Santista

em 2006 e o Curso de Graduação em Letras Libras, Bacharelado, em 2008. Estes dois cursos em Letra Língua Brasileira de Sinais (Libras), na modalidade a distância foram uma proposição para atender às demandas pela inclusão dos surdos na educação, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002, bem como garantir sua acessibilidade conforme previsto na Lei de Acessibilidade nº 5.296/2004 (QUADROS, 2015, p.10).

³⁰ Nota-se que foi aplicada a Teoria da Diferença uma nova forma de a história de surdos dando lugar à cultura e não mais a história escrita sob as visões do colonizador” (STROBEL, 2008, p.31).

³¹ O termo “surdidade” surgiu com Paddy Ladd (2013, p.34 -35), “que define a toda experiência singular surda de estar, ser e se relacionar com e no mundo”.

³² São integrados por nove municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.

de Surdos – CSS³³, alicerçada numa proposta bilíngue de ensino, fazia-se o uso da Libras como primeira língua a ser aprendida pelos Surdos ainda na primeira infância. Desde sua fundação em 1957, a Congregação já divulgava a Libras como primeira língua e lutava pela confiança das várias possibilidades de inclusão social num período em que o oralismo era a abordagem seguida no Brasil.

Em se tratando dos profissionais Surdos da Baixada Santista, segundo fonte extraída do jornal A Tribuna Digital (2008, on-line), a Congregação Santista dos Surdos (CSS), têm preparado e formado surdos em futuros instrutores pelo projeto “LIBRAS - Uma Língua na Prática” patrocinado pelo Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRAS). Por meio do Programa Remar, eram desenvolvidos projetos a partir de investimentos, geração de renda e qualidade de vida às populações carentes. O Remar financiava os salários dos profissionais envolvidos, a aquisição do material didático e o lanche dos alunos-instrutores Surdos.

Este projeto Remar tinha como objetivo a formação de instrutores surdos, gratuitamente, para que entrassem no mercado de trabalho com a função de transmitir o conhecimento da língua a funcionários de empresas e instituições, de forma que, ao atenderem algum surdo, os funcionários consigam entender este tipo de público ou até melhorar o relacionamento no trabalho com colegas não surdos.

A capacitação dos trinta primeiros instrutores surdos começou em março de 2008. Dentro destes trinta primeiros instrutores, estava eu. Os dez melhores já se prepararam para entrar no mercado de trabalho, por meio de empresas e instituições chamadas de pólos que se interessaram em oferecer esse tipo de curso aos seus funcionários com apoio de uma apostila própria preparada pela Congregação. Em troca, receberam uma contrapartida de incentivo e uma ajuda de custo. O desenvolvimento do curso foi acompanhado por instrutores mais experientes da Congregação (JORNAL A TRIBUNA DIGITAL, 2008, *on-line*).

De acordo com as informações expostas, percebemos que a formação dos instrutores surdos foi feita com base no Decreto nº 5.626 e que a iniciativa em capacitar esses jovens e adultos surdos tinha a finalidade não somente em capacitar um cidadão consciente de seus

³³ Fundada por um grupo de surdos aos 22 de junho de 1957. Toda a diretoria e conselheiros inclusive presidente da Instituição são pessoas surdas. Oferece aos surdos existentes em Santos e nos municípios limítrofes a assistência social, educacional, e clínica através dos seus departamentos de cultura, esporte, clínico, jurídico e de assistência social. Instituição que participava filiada à FENEIS, possui certificados de utilidade pública, registro no Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS e Comissão de Defesa da Criança e Adolescente - CDCA.

direitos, mas principalmente de deixar claro à sociedade, majoritariamente ouvinte que o surdo é sem dúvida a pessoa adequada para ensinar a Libras necessitando ser preparado como um educador, aprendendo a didática e utilizando as estratégias de ensino.

Segundo Neves (2011) para que cursos de Libras não sejam só oferecidos a fim de cumprir a lei, é necessário não apenas rediscutir o processo de formação do professor/ instrutor surdo, mas também refletir sobre as metodologias de ensino da Libras (NEVES, 2011, p.4).

Qr Code 3 – Sinal de Sylvia Lia Grespan Neves



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Em seu mestrado, Neves (2011) conta experiências durante sua trajetória enquanto instrutora “As apostilas eram basicamente compostas por lista de palavras/sinais divididos por classes semânticas. Não havia maiores explicações teóricas, detalhamento de expressões faciais, regras gramaticais nem tão poucos exercícios” (2011, p.9). Esta constatação tem acontecido em várias associações de surdos ou ONG 's a qual nos leva a repensar a questão de formação de instrutores surdos de língua minoritária.

Segundo Albres (2014) é importante ressaltar que muitos surdos adultos pensam serem os donos da língua de sinais e confundem competência linguística com competência didática, pois estes surdos não têm acesso a pesquisas no campo do ensino de línguas, visto que a grande maioria das pesquisas versa sobre línguas orais (ALBRES, 2014, p.31).

Diante disso, gera-se polêmica dentro da comunidade surda, espaço que é político, linguístico e de campo de produção de saberes científicos e práticos. Nele se encontram instrutores com identidades surdas diferentes.

Em tom de justificativa, para Albres (2014) acredita que os professores surdos de língua de sinais, tem acesso a poucos materiais teórico-didáticos que os embasem com metodologias

específicas para uma língua visual-gestual e Rocha (2017) ressalta a necessidade de transposição do conhecimento científico³⁴ (ALBRES 2014, p.31; ROCHA 2017, p.39).

Enquanto pesquisadora, atuando como instrutora de Libras numa instituição pública, percebi que desde o início de minha jornada várias tentativas de implantar um programa de educação bilíngue para surdos vem sendo feitas.

Durante a capacitação de instrutores de Libras na Congregação em 2008, desconhecia a história do movimento surdo da Feneis. Tinha uma vaga ideia, achava que era apenas um centro de capacitação no ensino de Libras.

Entendo que o Movimento Social Surdo é importante e indispensável, pois faz parte tanto da constituição histórica quanto da constituição de identidade no processo da formação do professor surdo.

Na Baixada Santista o movimento político da Congregação Santista de Surdos está em processo. Reis (2015)³⁵ alerta que é pertinente atentar para observações e pesquisas políticas, e perceber como os surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira conseguiram conquistar o espaço educacional nas Universidades [...] compreender a história de luta dos professores surdos é um processo complexo, dinâmico e inédito, principalmente quando há um esforço do movimento surdo, a fim de conseguir avanços nas políticas públicas atreladas à Educação Superior o que está provocando uma marca da representação de luta dos professores surdos (REIS, 2015, p.47).

Qr Code 4 – Sinal de Flaviane Reis



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

³⁴ Para garantir uma formação de qualidade na profissionalização do educador surdo (professor e instrutor), necessita-se de uma “transposição” do conhecimento científico do profissional para o conteúdo escolar destinado ao ensino para alunos, utilizando as características do discente como: idade, maturidade e conhecimento prévio. A autora analisa a falta de estrutura dos cursos voltados para o ensino de Libras e enfatiza a importância de um planejamento de curso com uso de materiais didáticos e pedagógicos (ROCHA 2017, p.39 apud Albres 2014).

O Movimento Surdo da Baixada Santista – (MSBS) surgiu em 2014 e é o movimento composto por instrutores surdos e professores surdos que participam de grupos de estudos linguísticos da Libras, oferecem eventos como simpósios, seminários, workshop e, atualmente, lives por conta da pandemia, com o objetivo de levar informações pertinentes da área de surdez e dos sujeitos surdos, bem como a prática de reflexão, diálogo e compartilhamento de informações para toda comunidade surda (famílias, profissionais e simpatizantes de Libras) da Baixada Santista.

O ingresso “surreal” no mestrado e o desligamento da Prefeitura

Por meio de minha resistência e resiliência enfrentei desafios no campo profissional, tive algumas ideias, aparentemente, impossíveis, por exemplo, no segundo semestre de 2018, disputar uma vaga na Pós Graduação *strictu sensu*, ou seja, Mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Todavia, eu ainda não havia terminado a graduação de Letras Libras na UFSC, porém a previsão de término era para o mesmo período, o segundo semestre de 2018.

Tinha a informação que no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo (FFLCH) havia uma aluna surda no Doutorado. Ao saber disso, invadiu-me uma frase: “Penso, logo existo”, de autoria do famoso filósofo René Descartes. Por conta desta reflexão e de minha identidade, fiquei a refletir: *há uma surda cursando o doutorado na USP e o fato de ela ser surda e estar estudando, fazendo parte da comunidade acadêmica da USP, leva-a a existir naquele momento tanto para a Universidade como para a comunidade surda*. Por conta da reflexão e deste fato pude entender a ressignificação do meu ser: *Sou Surda, logo existo!* Isto significa que queria existir como aquela aluna surda para a comunidade surda, já que não pude ser surda aos meus familiares!

Sendo assim, vi-me em um dilema: a curiosidade e preocupação referente à formação dos professores surdos do Brasil e a consciência quanto à inclusão relutante de alunos surdos na pós-graduação em universidades públicas e o crescimento da formação de mestres/doutores surdos ambos do Brasil, logo, estes têm sido os elementos impulsionadores das minhas motivações.

E por fim, a última motivação para ingressar e participar na aquisição de conhecimentos com fundamentos teóricos do mestrado se deu em função de uma indiferença na Secretaria Municipal da Educação, Esporte e Lazer (SEDEL), e da diretoria de uma escola da Prefeitura Municipal de Guarujá, em relação à minha pessoa, à minha língua de sinais, à minha cultura, à minha representatividade para comunidade surda e, ainda, à desvalorização da minha função enquanto instrutora de Libras.

Durante um longo semestre, mergulhei com afinco no projeto de pesquisa fazendo uso de todo meu conhecimento em língua portuguesa, porém sempre me baseava em minha primeira língua, a Libras. O sistema de transcrição de Libras para a língua portuguesa modalidade escrita não tem sido fácil, pois requer um maior tempo e concentração. Por isso, optei por um isolamento individual em busca da visualidade, por meio da meditação, deixando-me guiar até o objeto de pesquisa a ser estudado.

Na inscrição para o processo de seleção no curso de mestrado no Programa de pós-graduação em Educação, foi solicitado em edital, conseqüentemente, foi realizado o envio de um laudo médico com Classificação Internacional de Doença (CID) e uma carta em forma de autodeclaração de pessoa com deficiência, a fim de solicitar recurso de acessibilidade, bem como a presença de um intérprete de Libras durante a minha participação e um especialista para a avaliação da língua portuguesa escrita como segunda língua.

O processo seletivo teve cinco fases, todas eliminatórias. A primeira fase – Exame de Proficiência em Idioma Estrangeiro – Inglês. Na segunda fase – Prova de Conhecimentos Específicos, tive garantida a presença de um intérprete de Libras para a tradução das orientações gerais do exame/prova, sanando apenas dúvidas, isto é, sem a tradução integral do exame/prova.

A terceira fase consistia na análise do projeto de pesquisa – já havia me dedicado, preparado e redigido um ano antes da divulgação do edital – e do currículo Lattes. Já na fase de arguição, a quarta fase, a sala era composta por um grupo de três professores reunidos com um intérprete de Libras com o intuito de conhecer e questionar o meu projeto de pesquisa.

No início, o meu projeto de pesquisa estava voltado para outra área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. João Alberto Arantes do Amaral. Depois foi transferido para outra área de concentração - Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, sob a orientação da Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, uma vez que esta tinha conhecimento vasto sobre a educação de surdos e sabia Libras e isso

facilitaria a comunicação. Uma vez aprovada em todas as fases, passei a experimentar momentos de “surrealismo” chegando a perdurar por algum tempo.

Qr Code 5 – Sinal de Cassia Geciauskas Sofiato



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Tanto no início como durante o curso, não tinha a mínima noção dos obstáculos que iria enfrentar, como as cobranças de leitura de artigos e pesquisas científicas, a participação em eventos. Ainda, a preocupação de ser rotulada como uma “bajuladora”, pois às vezes acenava com a cabeça dando a entender que havia entendido tudo ou concordava ou fingia concordar com alguns assuntos, a fim de não estender a discussão. Certas vezes, os assuntos debatidos me deixavam com dúvidas ou me causavam inquietações. Até que entendi o fato de as aulas serem um convite ao debate, à exposição de argumentos, fundamentando todas as questões levantadas, já que a compreensão de algo, bem como uma tomada de decisões, depende da leitura crítica e da interpretação, incluindo informações (BRASIL, 1998).

As informações vinham com uma velocidade máxima e o processo tradutório intralingual do intérprete³⁶ com o professor-emissor também exigia rapidez e grande concentração. A prática de tradução/interpretação entre uma língua oral e uma língua sinalizada é bem complexa, pois o profissional intérprete precisa ter muito conhecimento e domínio, tanto na estrutura gramatical, como nos elementos linguísticos. Enquanto o profissional intérprete transmite o conteúdo do professor - emissor, eu faço o papel de aluna-receptora, decodifico o conteúdo, passando por outro processo tradutório, de língua de sinais para a minha segunda língua, a língua portuguesa.

³⁶ Neste caso, o intérprete ouve o discurso do professor e passa para a Libras, passando por um processo intralingual, ou seja, ouve o discurso do professor na língua portuguesa e passa para língua brasileira de sinais, a Libras. Ao contrário do interlingual, de uma língua para outra língua, como língua portuguesa para língua de sinais americana – ASL (JAKOBSON, 1969, p.64).

Por dezoito meses no Mestrado, cursei as seguintes disciplinas: Aprendizagem Baseada em Projetos, História da Educação, Arquivos e Fontes, Infância, Experiência e Diferença, e por fim, a Educação de Surdos: o fazer pedagógico nos Espaços de Educação Bilíngue. Estas disciplinas foram necessárias para construção de conhecimentos teóricos, ampliando meus pontos de vista relacionados às questões de surdez e da educação voltada para os surdos. Cada disciplina continha oito créditos e, ao final, totalizei trinta e dois créditos, conforme os regulamentos da Secretaria da Pós Graduação. E os seis meses restantes, eu dedicaria apenas e exclusivamente à dissertação, bem como à revisão da literatura, à orientação e aos preparativos para o exame de qualificação.

Quanto às aulas, principalmente, quanto ao me acolher como aluna surda, pude perceber a reação, a preocupação e a consideração à minha pessoa tanto pelos professores como pelos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação. Aceitaram-me com muito gosto e a presença de intérpretes em salas de aulas, inclusive, despertou curiosidade para os alunos inclusive professores quanto ao papel do intérprete. A fim de dar início às aulas e ao atendimento acessível foi feito um requerimento à Secretaria de Pós-Graduação solicitando um intérprete com nível avançado de Libras, isto é, um profissional apto a atuar de acordo com as disciplinas selecionadas por mim mesma. Pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)³⁷ foi contratado um profissional intérprete experiente, pois este já prestava serviço de tradução e interpretação. Apenas no último semestre tive uma experiência que outros surdos sinalizantes já experimentaram: ficar sem intérprete em sala de aula por um curto ou longo período, no meu caso foi um curto período, e isso ocorreu por problemas burocráticos. Porém, durante este processo, tive que trabalhar em mim diversos sentimentos como frustração, desânimo, revolta, paciência, perseverança entre outros. O fato de ter ficado sem intérprete, mesmo que por pouco tempo, levou-me ao limite de minha resistência, pois já estava na reta final. Sendo assim, precisei juntar forças no meu interior e com minha resiliência fui capaz de aguardar até o novo contrato de serviço com a Secretaria de Pós Graduação com o profissional pela FENEIS.

Nas disciplinas que selecionei, os professores apresentaram estratégias e usos de recursos visuais, porém nem sempre sanaram as minhas dificuldades. Entendem-se os recursos visuais como uma estratégia para a construção de conhecimentos contextualizados, essenciais para a minha apropriação e entendimento de conceitos e conteúdos presentes durante as aulas. Há

³⁷ É uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, assim como a defesa de seus direitos.

quem salienta (com certeza!) que a “Educação é para Todos”, entretanto, o aluno surdo sente-se excluído de alguma forma e isso pode fazer com que ele desista de seus estudos. Faz-se necessária uma melhor preparação por parte dos docentes em suas áreas específicas de formação e conhecimentos na Libras, além de apoiar a presença de intérpretes para auxiliar em suas aulas (SOUSA E SILVEIRA, 2011).

A disciplina de Aprendizagem Baseada em Projetos foi diferente e bastante dinâmica. Por ser a minha primeira disciplina e por minha inexperiência, o próprio professor fazia o alerta a todos os alunos: *se não aguentarem ficar na disciplina, podem desistir agora neste momento!* Claro que eu não queria desistir, até porque eu tinha experiência nos projetos e conhecimentos na área administrativa e educacional, mas entendi o que o professor queria dizer. Os surdos que eu conhecia e que tinha contato poderiam até desistir, contudo preferi pensar que o professor quis nos desafiar a ponto de nós nos conhecermos e sabermos o que queríamos de verdade. O professor trabalhou da seguinte forma: apresentou o cronograma, bem como as atividades das aulas, a proposta de trabalho e as principais referências bibliográficas. Apresentando os dez projetos, partiu para a distribuição, formação de grupo de alunos, divisão de tarefas e criação do *site* do projeto (Plataforma Google Sites). Como resultado, eu interagia bastante com os colegas do grupo e com o professor, inclusive com o conteúdo do objeto-aprendizagem. Enfim, a disciplina foi bastante dinâmica e interessante.

Na disciplina de História da Educação, a professora usou vários textos para o debate. Por eu ser uma pessoa surda e bastante visual, identifiquei-me muito com a disciplina. Foram passadas várias imagens e vídeos contextualizados, proporcionando-me viagens e viagens ao mundo das fotografias, bem como entender a concepção da historiografia como um todo. Apresentações de seminários não faltavam e tudo era visualizado através de *powerpoint*. Pude apresentar o seminário na língua de sinais com a intérprete fazendo minha voz.

Durante a disciplina de Infância, Experiência e Diferença, tive momentos prazerosos, pois além de debates em alta velocidade da professora com os demais alunos, mesmo com intérprete, a qual eu não consegui acompanhar muito. Sendo assim, a professora, pensando na minha inclusão, passou vídeos, documentários legendados de Crianças Invisíveis, de Deleuze e Peter Pál Pelbart para que eu pudesse contribuir com algo contextualizando os debates da disciplina. Em consonância com a sugestão da professora quanto à composição de um artigo, percebi a importância de eu produzir um relato enquanto fui criança surda para um estudo de caso.

Por último, a disciplina de Educação de Surdos: o fazer pedagógico nos espaços de Educação Bilíngue, uma temática que tinha muito a ver comigo, com a minha vivência surda, a minha experiência. Foi possível relacioná-la com as abordagens de ensino que utilizei com meus alunos surdos guarujaenses. Além disso, a professora e os colegas sabiam Libras e usavam para se comunicar comigo mesmo com intérprete presente. Como conheciam o assunto e a língua, senti-me inspirada e motivada, pude participar dos debates em Língua de Sinais, expunha meus argumentos e sentimentos que eram convenientes. Quando necessário o intérprete estava em prontidão para dar o apoio devido à comunicação. Destarte, os conteúdos dos seminários, os recursos visuais, a metodologia utilizada pela professora e a interação com os colegas em língua de sinais me completavam. Pude ser a protagonista de minha própria pesquisa constituindo-me pesquisadora, protagonista em minha atuação na Prefeitura positivamente, pois contribuí *para e por* uma perspectiva bilíngue de ensino para surdos. Como resultado, ainda, fui motivada a elaborar um artigo intitulado “*Um relato de experiência sobre ser criança surda no espaço escolar e esportivo*”, para a Revista Científica Integrada³⁸, o qual foi aprovado e publicado. Neste ínterim, pude promover o acesso ao material para os alunos da Educação Física, curso no qual leciono a disciplina de Libras. Logo depois, publiquei outro artigo ‘Uma analogia dos aspectos linguísticos da língua portuguesa e da língua de sinais: da produção e compreensão de sinais nas modalidades esportivas’³⁹.

Em 2022, me inscrevi como aluna especial na disciplina de Produção de Artefatos Didáticos na Educação Bilíngue de Surdos, do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do INES - PPGE. Esta disciplina foi ministrada pela Professora Dra. Cristiane Taveira e pelo Professor Dr. Luiz Alexandre da Silva Rosado. As aulas foram remotas devido às medidas de isolamento social⁴⁰ e realizadas através da plataforma *Google Meet*. Certa do encontro com outros pares pesquisadores Surdos e do contato com a Língua de Sinais, pude contribuir com as minhas pesquisas e tive o prazer de estar ali no espaço digital. A transcrição entre as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa Escrita, demandava o meu tempo e meu foco. Daí surgiu a ideia de deixar os meus alunos surdos da Prefeitura. A ideia de deixar os alunos Surdos sem contato com a língua de sinais me deixava angustiada e triste. A contratação de intérpretes de Libras para os alunos Surdos nas escolas estava em um processo e isso me deixava preocupada

³⁸ Esta revista se encontra no <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicao-atual/4179-rci-criancasurdabrincarinteracao-101220/file>.

³⁹ Disponibilizado em <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicao-atual/4442-uma-analogia-dos-aspectos-linguisticos-da-lingua-portuguesa-e-da-lingua-de-sinais-da-producao-e-compreensao-de-sinais-aplicados-nas-modalidades-esportivas/file>

⁴⁰ Em tempos de pandemia de Covid 19.

e tentei argumentar várias vezes a Coordenação da Educação Especial e com a Secretaria de Educação. A situação dos alunos surdos era muito crítica e como solução, as instrutoras foram convocadas como intérpretes para as salas de aula cumprindo com as exigências do Edital nº001/2011⁴¹, baseado nas legislações municipais⁴². Inicialmente, entrei com um requerimento solicitando o afastamento sem remuneração, o qual foi indeferido três vezes. Tomei uma decisão difícil: me exonerar da Prefeitura, a fim de me dedicar mais aos estudos.

Ao longo do semestre, as aulas versavam sobre alfabetismo/letramento visual, com base em Dondis (2007); Santaella, (2012) e além dos artigos publicados dos professores da Revista Brasileira de Educação Especial. Durante as aulas, eu fiquei motivada e desafiada a produzir futuros artigos.

Todas estas disciplinas foram me desafiando, tanto pessoalmente como profissionalmente, para a escrita de artigos que possam contribuir para estudos da educação de surdos, como também, para as instituições de ensino onde atuei, em especial, com os alunos surdos e com deficiência auditiva.

O lócus privilegiado como espaço da formação profissional e da constituição do meu ser

Para que eu pudesse me dedicar mais aos estudos, fui contratada como professora substituta de Libras no Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico – DDHCT/INES, (para docência nos cursos de Extensão). Este contrato de trabalho serviu-me como uma oportunidade de conhecer melhor o campo de atuação. Neste espaço, havia nove professores substitutos de L2 e mais de três professores de capacitação. Todos eram Surdos e provenientes de outros estados como Fortaleza, São Paulo e Santa Catarina. Além destes doze professores surdos de L2, haviam outros dezessete professores surdos (inclusive os professores

⁴¹ Disponibiliza-se no site:

http://www.sisconcurso.com.br/caipimes/seduc012011/CONCURSO%20P%DABLICO%20%20EDITAL%2001_2011_SEDUC.pdf

⁴² A Lei Municipal nº 3.738/2009 reconhece intérprete como profissão e a Lei Municipal nº 3809/2009 criou o cargo de instrutor no quadro de Magistério com a mesma atribuição para o intérprete. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/guaruja/lei-ordinaria/2009/374/3738/lei-ordinaria-n3738-2009-reconhece-a-profissao-de-intereprete-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-daoutras-providencias?q=lei+n%C2%BA+3738%2F2009>, <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/guaruja/lei-ordinaria/2009/381/3809/lei-ordinaria-n3809-2009-dispoe-sobre-a-criacao-de-empregos-no-quadro-de-pessoal-do-magisterio-publicomunicipal-e-da-outras-providencias?q=lei%203809%20de%202009>.

substitutos) de L1, do Departamento de Educação Básica (Debasi) (para docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental), e seis professores surdos do Rio de Janeiro e dois aguardando o trâmite de contratação no Departamento de Ensino Superior (DESU) totalizando mais ou menos de 37 professores surdos.

Neste espaço de professores Surdos, pude perceber a formação profissional como ponto mais forte, além de sinais de variações regionais, tipos de identidades surdas e metodologias/estratégias diferentes de ensino.

O curso de Extensão é divulgado no site do INES e as aulas são de modalidade presencial ou à distância. Até pouco tempo, com o advento da pandemia de COVID 19, a modalidade era remota. Com isso, cresceu a demanda e se consolidou este tipo de modalidade: o EaD. O curso é composto por cinco módulos e cada módulo perfaz 30 aulas, totalizando dois anos e meio, com a carga horária total de 250h. Os conteúdos programáticos são organizados, discutidos, atualizados, supervisionados pelas Orientadoras Pedagógicas (OP) Surdas Renata Carvalho Rocha, Valquiria Ferreira Ribeiro e Coordenadora Surda Rejane Silveria da Silva em forma de *powerpoint*. A função da Orientadora Pedagógica chamou-me atenção em particular, pois tratava-se de um curso do instituto e não de uma escola ou faculdade.

Qr Code 6 – Sinal de Renata Carvalho Rocha



Qr Code 7 – Sinal de Valquiria Ferreira Ribeiro



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Qr Code 8 – Sinal de Rejane Silvéria da Silva



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

As reuniões eram infinitas, intermináveis, seja pela plataforma *zoom* ou presenciais no INES, pois estes professores surdos partiam em busca de orientações pedagógicas fortalecendo mais a formação de professores surdos brasileiros.

As reuniões com as orientadoras pedagógicas ocorriam semanalmente. Inicialmente, a reunião era por meio da plataforma *zoom* por conta da pandemia. O link era enviado para o grupo de whatsapp. Com múltiplas janelas configuradas pelo layout era possível ver todos os participantes professores surdos na mesma tela (videoconferências). Por sermos sujeitos visuais e nossas mãos ansiavam em sinalizar determinados assuntos, nossos olhos se perdiam e tentavam se fixar no enunciador.

As OP's junto com os/as professores/as organizavam, pesquisavam, discutiam, atualizavam os conteúdos programáticos. Avaliavam os vídeos-revisão das aulas e vídeos-prova produzidos pelos professores surdos em Libras, bem como percebia sinais irregulares e posição incorreta da filmagem do vídeo. Avaliavam as provas elaboradas pelos próprios professores Surdos em L2 e para os alunos como L1. Ajudavam na elaboração do regulamento, no tutorial Classroom, no tutorial Youtube, no tutorial de produção de vídeo, via celular, no formato bilíngue Libras e Língua Portuguesa Escrita para os alunos não surdos do curso de extensão.

A Coordenadora Rejane Silvéria da Silva possui uma vasta experiência em instruções de/em Libras em todo o Brasil. A sua função é compartilhar toda experiência adquirida ao longo dos anos com os professores surdos e adquirir os diálogos como parte fundamental para a formação docente e prática pedagógica. É responsável pela formalização de convênios para concessão de estágio e oferta de cursos de Libras para colaboradores de instituições públicas, bem como da justiça, bombeiro e outros interessados.

Finalizo aqui a minha produção de memorial. A seguir, inicia-se a introdução deste trabalho trazendo o contexto nacional da educação dos surdos, retomando os momentos

distintos da educação de surdos, marcados pela exclusão, segregação, integração e inclusão, seus dispositivos legais, as escolas especiais, inclusive, o modelo bilíngue, tão abordado atualmente.

Este trabalho tem como referência a pesquisa qualitativa e é do tipo bibliográfico e documental. Ademais, para Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. De acordo com Gil (2002), quanto a pesquisa bibliográfica defende que “tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Quanto à análise documental o mesmo autor pontua que ela se vale de documentos elaborados com diversas finalidades, abordando dados qualitativos e quantitativos, documentos oficiais. Ainda esclarece que a única diferença que se distingue da pesquisa bibliográfica é a natureza das fontes.

Para Gil (2010), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

INTRODUÇÃO

Antes do período Imperial no Brasil compreendido no período de 1822 a 1889, ocorreram alguns desdobramentos em relação a educação de surdos. Muitos surdos foram marginalizados pela sociedade e muitas vezes isolados em asilos, em razão da sua *deficiência*. Eram vistos como “anormais”, com algum atraso cognitivo em razão da ausência de trabalho especializado em alguns países e pesquisas científicas desenvolvidas na área educacional. O que percebemos na atualidade é que tal público ainda não é totalmente respeitado pela sociedade.

Strobel (2008) aponta o retrocesso na história da educação de surdos. Por vezes, as políticas públicas para o atendimento de surdos são elaboradas na perspectiva dos ouvintes⁴³, sem a participação dos surdos. A autora explica que há diferentes olhares na história da educação dos surdos, a saber:

[...] citarei alguns olhares diferenciados que são por um lado o ‘Historicismo’, a história hegemônica, que é a história na visão da influência preponderante e superioridade do colonizador, e por outro lado, a ‘História Cultural’, a história na visão cultural dos colonizados, isto é, dos povos surdos, que infelizmente tem poucos registros. Por último, ainda há outro olhar, a ‘História Surda Camuflada’, que seria o historicismo e a história cultural mistas (STROBEL, 2008, p.42).

Ainda de acordo com a autora, os surdos passaram a ser vistos como sujeitos surdos de direitos e deveres na sociedade, porém ainda em uma visão assistencialista. Há registros da história dos surdos que revelavam a preocupação em cuidar do sujeito surdo, desde os séculos passados até os dias atuais (STROBEL, 2008, p. 32).

Para compreender o contexto da educação de surdos no Brasil exige-se conhecimento do percurso histórico, a partir da fundação da primeira escola para surdos, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Por anos, esta foi a única escola para surdos no referido país e até os dias atuais é uma referência educacional. Hoje, este Instituto se denomina Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). A história da educação de surdos pode ser compreendida e explicitada por meio de quatro momentos distintos, a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão. Discorreremos sobre esses momentos distintos ao longo deste texto.

⁴³ Termo utilizado pelo povo surdo para designar aqueles sujeitos que não apresentam surdez.

No Segundo Império, conforme Mazzotta (2001), existiam registros sobre ações pedagógicas ou médico-pedagógicas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, no entanto, as informações não são suficientes para caracterizá-las como educacional (MAZZOTTA, 2001, p.29).

Para Jannuzzi (2004), a sociedade tinha uma ideia preconcebida acerca da concepção e interpretação da terminologia sobre a deficiência. Ela era dada pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica nos diversos tempos e lugares. Por volta de 1930, caracterizado pelo período de capitalismo mercantil, a deficiência em si prevalecia tanto que as Santas Casas (existiam desde o século XVI) recolhiam as pessoas com deficiência. Houve intervenções imperiais, bem como abrigo, alimentações e instruções para aqueles que eram considerados '*normais*'. Estes eram encaminhados assim como os professores para outras instâncias (JANNUZZI, 2004, p.10).

A mesma autora relata que a educação para pessoas com deficiência originou-se a partir da fundação de uma instituição escolar para cegos. Com a Constituição de 1824, surgiu a privação dos direitos civis e políticos. José Francisco Sigaud, médico do imperador de D. Pedro II e pai de uma menina cega se manifestou. Resultou no envolvimento de profissionais médicos, exercendo a função de orientação pedagógica tanto nas escolas quanto na formação de professores. Este predomínio médico na educação de pessoas com deficiência foi observado até o início do século XX, e neste sentido, nasceu a concepção médico-pedagógica. Tal concepção tinha o enfoque nas causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. Atreladas às teorias de aprendizagem sensorialistas provenientes da França.

Neste ínterim, houve a evolução da psicologia motivada pelo movimento da Escola Nova. Com isso, surgiu outra concepção a psicopedagógica, cuja ênfase era nos métodos e nas técnicas de ensino. Nessa circunstância, a concepção de deficiência era submetida ao coeficiente intelectual (QI), e, conseqüentemente, este, ao rendimento escolar. Surgiram propostas pedagógicas de classes especiais e de instituições especializadas. Essa concepção possibilitou novos olhares, pois saiu de cena o médico e entrou o psicólogo (JANNUZZI, 2004, p.11 e p.12).

No final do século XIX até 1940, já existiam algumas instituições especializadas no Brasil. Neste período, segundo Jesus (2003), havia uma perspectiva segregacionista, na qual as crianças com necessidade de educação especial deveriam ser separadas e isoladas das outras crianças.

No século XX a fase da segregação se instaurou, criaram-se grandes instituições para abrigar as pessoas com deficiência, em regime de internato, visando o bem-estar eminentemente assistencial.

Dentro deste contexto de segregação havia exclusão. Por ser um conceito sociocultural, o mesmo mantém o indivíduo no lugar por baixo de outros, banido da vida social, isto é, não é considerado no e pelo sistema (SOUSA SANTOS, 1993 apud JESUS, 2003, p.64).

No tocante a educação de surdos, Soares (1999, p.8) esclarece que “os problemas referentes à exclusão na educação, principalmente no Brasil, na década de 1950, não diziam respeito somente aos surdos.

Segundo Sasaki (2003), o movimento da integração ocorreu nas décadas de 1950 a 1980 contra a política de segregação, induzindo as pessoas com deficiência ao máximo esforço para reverter o quadro e conseguir sua adaptação ao meio social. Em caso de êxito seriam integradas, do contrário, continuariam à margem da sociedade.

Como corrompimento da prática de exclusão, segundo Sasaki (2003), esta prática integracionista era entendida “pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento de actividade comum, a fim de só assim poderem trabalhar, estudar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não deficientes” (SASSAKI, 2003, p. 34).

O paradigma da integração no Brasil se deu em função da influência na Dinamarca através da incorporação de legislação ocorrida em 1959. Tinha por objetivo criar condições devidas para a pessoa com deficiência intelectual semelhantes, tanto quanto possível, às condições da sociedade em que vive (JANNUZZI, 2004, p.16).

De acordo com Jannuzzi (2004), uma das primeiras experiências de integração escolar ocorreu em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina, que congregava pessoas com deficiência em regime segregado. Passaram então a colocar, no sistema regular de ensino, crianças na faixa etária de sete a quatorze anos. Houve a conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa. Planejou-se a implantação de serviços necessários complementares à educação regular, tais como: salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previu a formação de recursos humanos para facilitar tal integração (JANNUZZI, 2004, p.19).

Para Jesus (2003) a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, depende de sua adaptação ao meio. Neste sentido, fica subentendida uma imposição, uma determinação. Independentemente da particularidade ou singularidade das pessoas com deficiências.

Da integração passou-se a outro paradigma: a inclusão. Este paradigma está em plena discussão atualmente. Dentro desta perspectiva a sociedade deve adaptar-se às necessidades de todas as pessoas, tenham deficiência ou não. A imagem da pessoa com deficiência é de alguém que possa desenvolver e exercer sua cidadania, com autonomia e liberdade, numa sociedade na qual ela tem direitos e deveres.

Os autores Veiga Neto e Lopes (2011) nos trazem à reflexão o uso do termo ‘inclusão’ no âmbito político e educacional, ocorrido entre 1995 e 2011. Tal uso determinava como uma “alternativa capaz de resolver vários problemas educacionais, principalmente os que envolviam a participação da pessoa com deficiência na escola” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.121). Contudo, os autores ainda questionam o uso do termo ‘exclusão’ e a ‘inclusão excludente’, que ainda deixava muitos para trás.

Neste contexto, podemos notar que entre incluir e excluir, para Jesus (2003) não são meros acontecimentos (como, por exemplo, chover ou nevar), mas verdadeiros actos humanos, ou seja, proveniente de uma ação humana (JESUS, 2003, p. 61 e 62).

Marcos legais e impactos na Educação Especial

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação com o novo Presidente Getúlio Vargas no poder. Era denominado como Ministério da Educação e Saúde Pública. A mesma instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, tais como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Em relação a educação, os assuntos eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Logo depois, em 1953, passou a usar a sigla MEC, o Ministério de Educação e Cultura.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tanto que os órgãos estaduais e municipais tiveram autonomia proporcionando a descentralização do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Em 1973 por meio do Decreto n.º 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este órgão era responsável por gerir a Educação Especial no Brasil. Porém, permaneceram as ações isoladas e assistencialistas. Durante o governo de José Sarney (1986/1990), o CENESP foi extinto, o Ministério de Educação criou a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Tinha por objetivo apoiar as pessoas “portadoras de deficiência” e integrá-las à sociedade e ainda fortalecer o suporte técnico-científico aos profissionais da Educação. Mais tarde, esta secretaria foi extinta e seus programas e ações passaram a estar vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e houve questionamento por parte desta quanto ao modelo de Educação Especial. Tal questionamento era sobre se o aluno surdo estaria conseguindo acompanhar o ritmo de escolarização de primeiro e segundo graus. A seguir, o recorte do Jornal da Feneis (1993), apresentava algumas projeções:

No Brasil, atravessamos grandes dificuldades no setor de Educação [...] Apenas em 2.100, teremos 95% de uma geração com o 1º grau completo e somente no ano 3.080, 90% terão concluído. Diante disso, precisamos questionar a nossa Educação Especial. Ela terá condições de acompanhar o ritmo de escolarização de 1º e 2º grau? Para nós, esta resposta é ainda um tanto nebulosa (Editorial, a diretoria, Jornal da Feneis, nº 1, Dezembro de 1993, p.1).

Face à educação de surdos, atualmente, o direito à educação é garantido e pode ser efetivado na oferta da educação em classes comuns ou em classes e escolas bilíngues. Trata-se de um espaço de instrução em/de Libras com a metodologia diferenciada, cujo currículo escolar deve priorizar a Libras como primeira língua (L1) dos surdos resgatando a sua cultura e identidade.

Para a efetivação da educação inclusiva, considerando-se a especificidade da educação de surdos, temos um aparato legal constituído principalmente no final do século XX e XXI, qual seja: a Constituição Federal Brasileira - CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), o Decreto Lei 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, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014), a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, por fim, a Lei nº

14.191 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

O direito à educação é reconhecido internacionalmente por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu vigésimo sexto artigo. Além de garantir o acesso gratuito no Ensino Fundamental, tal declaração prevê como objetivos da educação promover a expansão da personalidade humana, de sua liberdade e da compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações (DUDH, 1948).

De acordo com o próprio texto constitucional, a Constituição da República Federativa do Brasil, foi a primeira legislação brasileira a contemplar os direitos das pessoas com deficiência. Até mesmo, anteriormente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, não houve nenhuma menção relacionada aos direitos das pessoas surdas. A Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205, define “a educação como um direito de todos e dever do Estado” e em seu artigo 208 que “é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEEAEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Além disso, ainda nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas visando a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade, que ocorreu na Espanha em 1994. Esta declaração validou o direito de todos à educação, independentemente das diferenças. Este documento traz uma visão nova de educação. Considera que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 1 e p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, em seu artigo 59 faz à alusão aos princípios da Declaração de Salamanca e revela que “os sistemas de ensino devem oferecer currículo, métodos, recursos, organização específicos para atender as necessidades dos alunos, sempre considerando as suas características, suas condições de vida e de trabalho, mediando cursos e avaliação” (BRASIL, 1996). Em relação à educação de surdos, a referida lei teve um acréscimo, aspecto que será mencionado posteriormente.

Para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o movimento em defesa à inclusão é compreendido como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Kassar (2011) traz uma reflexão quanto aos desafios do oferecimento da Educação Especial dentro da atual política da educação inclusiva do Governo Federal [...] que estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade. [...] para compreender essa escolha, acredito que seja necessário considerar os múltiplos determinantes da materialização da política educacional (KASSAR, 2011, p.16).

Em 2002, foi homologada a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Tornou-se um meio de acessibilidade para os surdos, garantindo acesso igualitário à comunicação, informação e educação. Logo depois, em 2005, o Decreto nº 5.626, regulamentou esta lei e determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). A meta 4, na estratégia 4.7. garante ao estudante surdo a educação bilíngue, sendo Libras considerada como a primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, seja em escolas bilíngues ou inclusivas, como também o sistema braile de leitura para os surdos cegos. Na estratégia 4.13 menciona sobre a equipe profissional que irá atender a pessoa com deficiência, sobretudo para a pessoa surda, garantindo professores especializados, tradutores (as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos cegos, professores de Libras, preferencialmente surdos, e professores bilíngues. Na meta 5, a estratégia 5.7 prevê que a alfabetização de pessoas surdas aconteça considerando a perspectiva bilíngue, sem tempo definido, uma vez que deve respeitar as particularidades da pessoa surda. Enfim, propõe o acesso à cultura surda, à Libras, aos elementos que fortalecem a identidade surda (BRASIL, 2014).

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trata de questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão em educação, saúde, trabalho, entre outros. Em seu capítulo IV, aborda o direito à educação bem como a oferta da educação bilíngue em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Inclusive a oferta de ensino da Libras, do Sistema Braile e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia

e participação (BRASIL, 2015). A referida lei tenta suprir a falta de acessibilidade que toda a comunidade surda brasileira apresentava (e ainda apresenta!). Um avanço que foi alcançado.

Em 2019, por meio do decreto nº 9.465, a Secadi foi extinguida e criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP e Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue dos Surdos - DIPEBS. Este referido decreto aprovou a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos comissionados e das funções do Ministério da Educação. Em parte do texto, destaca-se a Educação Bilíngue de Surdos bem como as suas competências (BRASIL/SEMESP/DIPEBS, 2019, art. 35).

O Projeto de Lei nº 4909/2020 sob autoria de Senador Flávio Arns, que altera a lei nº 9.394/96, estabelecendo a inclusão da modalidade de educação bilíngue na LDB foi aprovado. Tanto a audiência pública do Senado Federal quanto a audiência pública na Câmara dos Deputados foi assistida pela comunidade surda brasileira *on-line* no canal de youtube da TV Senado. Devido a pandemia de Covid 19, a ativa participação da comunidade surda brasileira se deu por meio de chat no canal de youtube como apoio aos representantes líderes Surdos. A Professora Crisiane Nunes Bez Batti (Diretora de Políticas de Educação Bilíngue dos Surdos – DIPEBS), a Dra. Professora Flaviane Reis (Diretora de Políticas de Educação Bilíngue dos Surdos - Feneis), a Dra. Professora Patrícia Luiza Ferreira Rezende, a Dra. Professora Marisa Dias, militantes, ativistas e defensoras de Educação Bilíngue de Surdos foram convidadas e mostraram o protagonismo surdo no espaço político. Por fim, no dia 03 de agosto de 2021, o Projeto de Lei - PL 4909 foi transformado na Lei nº 14.461 obtendo uma conquista importante na história da educação dos surdos perdurando os dias de festa.

Qr Code 9 – Sinal de Crisiane Batti



Qr Code 10 – Sinal de Patrícia Rezende



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Qr Code 11 – Sinal de Marisa Dias Lima



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS

Com o intuito de apresentar os direcionamentos na educação de surdos, apresentamos abordagens educacionais que denotam diferentes perspectivas, a saber: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Estas diferentes perspectivas educacionais servirão para nortear essa pesquisa em relação a trajetória histórica e o processo da formação de professores de surdos do Brasil. Indica-se o trajeto percorrido nos últimos três séculos e os impactos no processo de formação dos surdos.

Com o mundo em transformação, as abordagens educacionais têm contribuído para um melhor entendimento sobre os alicerces da educação de surdos e sua evolução.

ORALISMO

A abordagem oralista foi adotada no Brasil no século XIX no Imperial Instituto Surdos-Mudos perdurando até o século XX.

O Congresso Internacional de Professores de Surdos, conhecido como Congresso de Milão, realizado na Itália em 1880, provocou uma grande repercussão. Decretou que a utilização dos sinais no processo de educação dos surdos deveria ser suprimida, com a indicação do método oral, considerado o mais adequado (ROCHA, 2010, p.21).

Segundo Capovilla (2000, p.12), o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais “normal” possível, integrando-se como um membro

produtivo do mundo dos ouvintes. Na abordagem oralista o surdo necessariamente, tinha que aprender e se desenvolver com base na oralidade, sem a presença da língua de sinais.

O oralismo foi uma abordagem que perdurou por muitos anos e trouxe muitas consequências para os surdos que não conseguiram desenvolver a fala e a linguagem. Uma dessas consequências diz respeito ao fracasso escolar e a evasão dos espaços educacionais. Witkoski (2011) traz uma analogia interessante que envolve a língua de sinais deparando-se com:

É possível fazer uma analogia a partir desta referência a Colombo, com a postura dos ouvintes, colonizadora e hegemônica, em relação à Língua de Sinais. Esta, apesar da existência do reconhecimento oficial sofre, para dizer o mínimo, de importantes suspeitas quanto ao seu status de língua, sendo mais comumente localizada como mera linguagem, composta de gestos e mímica [...] As rígidas classificações e hierarquizações que separam em categorias binárias o ser humano (surdo e ouvinte, por exemplo), enrijecem as relações, estabelecendo pontos fixos, delimitando quais são as identidades aceitáveis enquanto aprisiona as não-aceitáveis em concepções estigmatizantes. Esta recusa do reconhecimento do outro, dentro de uma constelação diferenciada dos valores próprios explica como, apesar de todas as evidências que demonstram o fracasso das pedagogias corretivas com base no oralismo na educação dos surdos, ainda se perpetua na maioria dos espaços escolares, mesmo que maquiadas com propostas contemporâneas, a atitude de mesmice do ouvinte colonizador dentro do espaço educacional (Witkoski, 2011, p.31).

Dito isso, Witkoski (2011) alega que ao se conceber como superior alguns justificam a assimilação do outro em razão de seus preconceitos. Diante disso, o preconceito é o fruto do desconhecimento e promove a precariedade e torna desafiador o processo de formação docente na educação de surdos.

COMUNICAÇÃO TOTAL

Na década de 1980, a filosofia da Comunicação Total ou bimodalismo despontou no campo da educação de surdos. A Comunicação Total procurava desenvolver todas as capacidades de comunicação da pessoa surda e usar uma série de recursos tais como a fala, o resíduo auditivo, sinais e mímicas. Ciccone (1996), definia a Comunicação Total da seguinte forma:

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais

paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito (CICCONE, 1996, p.6-8).

Apesar do uso simultâneo das duas modalidades distintas, da língua oral e da língua de sinais, os surdos misturavam as duas línguas com estruturas diferentes e isso se manifestava na escrita.

Quando os Surdos assumiram a presidência da Feneis em 1987⁴⁴, com o estatuto e entidades reestruturados, passaram a defender explicitamente o uso e a divulgação da Língua de Sinais, principalmente dentro das escolas e não apenas em associações e ambientes informais como vinha acontecendo (Souza, 1998a apud Aquino, 2010). Neste ínterim, os estudos sobre a Libras ganhavam espaço entre os pesquisadores e linguistas e não apenas na Educação Especial.

Até hoje, esta abordagem de educação é encontrada em alguns espaços educacionais em que estudam surdos, apesar das inovações no campo. Diante disso, surgem discussões sobre essas práticas e sobre a formação dos professores e o direito ao uso da Libras em todo o percurso escolar.

BILINGUISMO

As discussões sobre o bilinguismo surgiram na década de 1990 no Brasil, embora com a presença ainda das abordagens do oralismo e da Comunicação Total. Ainda nesta década, foram observadas as primeiras presenças de intérpretes de Libras em salas de aula inclusivas, fruto de uma das lutas dos Surdos do Brasil. O bilinguismo se caracteriza pelo domínio de Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Dada a diversidade dos Surdos e em consonância com o parágrafo único do Art. 4 da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, ‘a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da

⁴⁴ Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) e era composta por ouvintes que almejavam melhorias para o desenvolvimento da educação dos Surdos.

Língua Portuguesa’. Isso nos leva a compreender que o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa deve ser essencial viabilizando ao Surdo a formação bilíngue.

Ainda se tratando da abordagem bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte⁴⁵ e passa a desenvolver sua identidade e sua cultura no contato com seus pares e com os professores bilíngues: “O surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua surdez” (GOLDFELD, 1997, p.138).

A língua de sinais do surdo poderá ser “um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados” (SKLIAR, 2006, p.72).

Dentro deste contexto, o conceito de bilinguismo se apresenta de diferentes maneiras, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006), que fizeram um estudo sobre visões contraditórias no que se diz a respeito dessa abordagem de ensino:

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª. Língua. Em outros estados, Libras é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos (Quadros & Schmidt, 2006, p. 19).

O bilinguismo é algo muito complexo, tanto que alguns profissionais especialistas na área da educação de surdos têm encontrado dificuldades em estabelecer, de fato, uma educação bilíngue. Nesse sentido, é imprescindível conhecer o aluno surdo e/ou com deficiência auditiva bem como a sua condição linguística e educacional.

Diante desse panorama é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) coexistem, com adeptos de todas elas em diferentes países. Cada qual com seus prós e contras, essas abordagens abrem espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que, verdadeiramente favoreça o desenvolvimento pleno do sujeito surdo, contribuindo para a sua cidadania.

⁴⁵ Ouvinte: Entendo que é o termo usado pelo povo surdo para referir os sujeitos que não são surdos.

A abordagem do bilinguismo e a minha inserção no campo da educação de surdos como instrutora de Libras há nove anos na Prefeitura Municipal de Guarujá - PMG foram os aspectos que me motivaram para a realização da presente pesquisa.

Os diferentes cargos assumidos pelos surdos dentro da perspectiva da educação bilíngue têm me motivado a entender como se constituíram ao longo da história.

A partir do decreto nº 5.626 de 2005 houve uma ênfase em relação a formação de profissionais surdos no Brasil. Partindo dessa premissa, alguns questionamentos surgiram quanto à atuação do professor/instrutor surdo de Libras nos dias de hoje; sua didática cultural; sobre o currículo implementado nos sistemas de ensino e à valorização profissional.

Assim sendo, o problema desta pesquisa está relacionado a dificuldade do estabelecimento do professor/instrutor surdo nos processos educacionais e sua atuação na contemporaneidade.

Neste contexto, dada a problematização desta pesquisa, o objetivo geral é conhecer o processo de formação e atuação de profissionais surdos em vários espaços educacionais no Brasil.

Desta forma, os objetivos específicos, são:

- a) Analisar as funções dos primeiros educadores surdos mencionados na história;
- b) Traçar a cronologia dos primeiros professores surdos no Brasil, a partir do século XIX.
- c) Apresentar as possibilidades de campo de atuação de educadores surdos na atualidade.

Dessa forma, os capítulos desta dissertação são organizados em quatro seções. Antes de apresentarmos os capítulos que compõem a presente dissertação, trataremos um levantamento bibliográfico realizado com o intuito de explicitar estudos relacionados à temática que envolve o trabalho de professores e instrutores surdos no Brasil. No capítulo 1, abordamos a atuação dos repetidores surdos nos séculos XIX e XX, a partir do Segundo Reinado, em que D. Pedro II ganha destaque especial. Além disso, explanamos as gestões do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de acordo com os períodos, bem como, a atuação dos repetidores surdos do INES e regimentos internos.

No Capítulo 2 tratamos da formação de professores no Brasil. Optamos por destacar ações em diferentes períodos, do século XIX ao século XXI. Tais períodos perpassam o contexto da educação brasileira e a questão da formação dos professores.

O Capítulo 3 aborda a formação de professores surdos e a atuação do professor surdo em diferentes espaços educacionais. Inclui-se a criação dos cursos de graduação de Letras Libras

por meio da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, fortalecendo a liderança surda e ganhando uma pequena participação do governo federal.

Por meio dos estudos e das pesquisas realizadas neste trabalho, foi possível perceber o quão carente estão as pesquisas sobre nosso objeto de estudo. Além do mais, foi possível entender que, mesmo que haja muita dedicação, pesquisa e estudo, ao chegar na prática, no dia a dia, algumas coisas ocorrem de forma diferente. Apesar disso, não se deixará de pesquisar e contribuir com novos estudos, a fim de proporcionar mais oportunidades de pesquisas e relação com a prática. Por fim, apresento as considerações finais e as referências utilizadas nesta pesquisa.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

De acordo com Gil (2010), a pesquisa por meio do levantamento bibliográfico, é entendida como sendo “um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação” (2010, p. 46).

Com o intuito de conhecermos os trabalhos acadêmicos produzidos que se relacionam com a temática da presente dissertação, realizamos um levantamento bibliográfico. Para tal empreitada selecionamos, duas bases de dados para serem consultadas, a saber: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal escolha se deu em função da importância das referidas bases para a pesquisa brasileira.

Nas duas bases de dados, foram utilizadas três técnicas para a busca das produções científicas: o mapeamento de organização e processos de buscas, a síntese de leituras e a tabulação.

Após esta etapa, partiu-se para a leitura das produções científicas para posterior seleção em relação às temáticas relacionadas a esta dissertação do mestrado. Foram feitas sínteses a partir das leituras dos trabalhos científicos encontrados. Quando a definição de síntese, segundo Martins (2000a), trata-se “método que procede do simples para o composto, dos elementos para o todo, das causas para os efeitos, dos princípios para as consequências, generalização, quadro expositivo do conjunto de uma ciência”.

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa engloba de 2015 a 2019, totalizando cinco anos de produções científicas publicadas.

A pesquisa foi realizada a partir de quatro palavras-chave: repetidor surdo, instrutor surdo, formação de professores surdos e professor surdo. A partir dos critérios descritos foram localizados 586 trabalhos publicados nas duas bases de dados consultadas.

Primeira base de dados: Scientific Electronic Library Online – Scielo

A base de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) foi consolidada a partir de um projeto em 1996. Este projeto tinha por objetivos permitir a visibilidade das produções científicas brasileiras em todos os países. E ainda construir uma base de dados a ponto de avaliar a produção nacional. Em outras palavras, a base *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) é configurada como plataforma em formato de biblioteca digital para atender a demanda dos pesquisadores em busca de informações em prol de artigos científicos publicados. Nesta biblioteca digital, é encontrada uma coleção de periódicos científicos, além de outras publicações da América Latina. Exerce a função de armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica (SCIELO). Através desta base de dados, foram localizados ao todo quatro artigos publicados de 2015 a 2019.

Trabalhos Encontrados na Scientific Electronic Library Online

Após a leitura das produções científicas, apresentamos a quantidade de trabalhos relacionados a temática da presente dissertação.

Tabela 1 - Pesquisas por ano a partir das palavras-chave

Palavras-Chave	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Repetidor surdo	0	0	0	0	0	0
Instrutor surdo	0	0	0	0	0	0
Formação + professor surdo	0	0	0	1	0	1
Professor surdo	0	0	0	2	1	3
						4

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

De acordo com o recorte temporal estabelecido, foram encontrados somente quatro trabalhos, localizados nos anos de 2018 e 2019. Tal dado nos mostra que as pesquisas sobre essa temática são mais recentes.

Na tabela 2, a seguir, são apresentados os periódicos que publicaram as produções encontradas.

Tabela 2 - Periódicos encontrados

Periódicos	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Revista Brasileira de História da Educação	0	0	0	0	1	1
Linguagem em (Dis)curso	0	0	0	1	0	1
Psicologia: Ciência e Profissão	0	0	0	1	0	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Das quatro publicações em três bases-periódicos foram encontradas um artigo que continha duas palavras-chave: da formação professor surdo e professor surdo. Este artigo foi encontrado na base do periódico da *Psicologia: Ciência e Profissão*, publicada em 2018, a dissertação denominada Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez, cuja autoras foram Carine Mendes da Silva, Danielle Sousa da Silva, Rosa Monteiro e Daniele Nunes Henrique Silva.

Conforme a tabela 2 encontramos três publicações em três periódicos: Revista Brasileira de História da Educação, Linguagem em (Dis)curso e Psicologia: Ciência e Profissão. Podemos observar que são periódicos distintos e que abarcam vários temas, não somente relacionados à área da educação.

Entre todos os artigos publicados na *Scielo*, apenas dois têm relação com a temática da dissertação em questão. Estes artigos foram encontrados nos seguintes periódicos, na *Revista Linguagem em (Dis)curso*, publicada em 2018, de autoria de Aryane Santos Nogueira. O título do trabalho é *Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social*. O artigo destaca o trabalho do professor surdo em relação a sua atuação em página pessoal na rede social Facebook. O outro artigo está na Revista Brasileira de História da Educação, publicada em 2019, e tem como título *Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições*, das autoras Aline Lima da Silveira Lage e Celeste Azulay Kelman. Este artigo apresenta narrativas sobre o professor surdo francês Ferdinand Berthier (1803-1886) do Instituto de Surdos-Mudos de Paris.

Podemos concluir que, na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), houve poucos artigos publicados relacionados com a temática do professor ou instrutor surdo.

Segunda base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

A base *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* – BDTD é uma outra plataforma digital e tem parceria com 126 instituições brasileiras de ensino e pesquisa, cujas teses e dissertações são armazenadas. Esta plataforma é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia - IBICT. Inicialmente, o projeto da BDTD foi criado por um comitê técnico-consultivo (CTC) que se instalou em abril de 2002. Este comitê técnico-consultivo (CTC) era composto por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP, além das três universidades como participantes do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde da sua criação, a BDTD passou por diferentes processos de atualização, desde o sistema em si até ao padrão de metadados utilizado. A última ação foi no período de 2016 e 2017 relacionada a atualização e apresentação do novo portal da BDTD e coletador de metadados (BDTD).

De acordo com a segunda base de dados consultada foram encontrados trabalhos pertinentes à presente pesquisa.

Tabela 3 - Pesquisas por ano a partir das palavras-chave

Palavras-Chave	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Repetidor surdo	2	0	0	0	0	2
Instrutor surdo	7	3	3	1	1	15
Formação + professor surdo	40	37	42	30	19	168
Professor surdo	95	83	97	71	51	397
						582

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Na tabela 3, nota-se que, a partir de 2015 até atualmente, usando a palavra-chave repetidor surdo foram encontradas duas publicações. Com a palavra-chave instrutor surdo, foram publicados 15 trabalhos publicados. Em se tratando da palavra-chave formação do professor

surdo, encontramos 168 produções. Com a palavra-chave professor surdo, foram encontradas 397 publicações. Ao todo, somam 582 trabalhos científicos.

Durante a pesquisa bibliográfica, foram encontrados dois ou três títulos iguais e com a mesma autoria e ano da publicação. Dada a inconsistência de dados foi realizada uma outra pesquisa. Tentei entender o motivo da repetição de títulos e pude perceber que a escrita do título era com letras maiúsculas e outra escrita com letras minúsculas.

Tabela 4 - Pesquisas por *ano* e *bases de dados* a partir das palavras-chave na íntegra

Palavras-Chave	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Repetidor surdo	1	0	0	0	0	1
Instrutor surdo	5	1	3	1	1	11
Formação + professor surdo	35	32	38	27	19	151
Professor surdo	81	75	87	65	51	359
						522

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Através desta tabela 4, lê-se que a partir de 2015 a 2019, com os termos na íntegra, sem a repetição de títulos, ao todo foram 522 trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o que leva a diferença de 60 trabalhos. Dando continuidade aos trabalhos, foram lidos 522 trabalhos e verificou-se que apenas 68 se relacionavam ao objeto de estudo dessa dissertação. Assim, propomos uma nova organização.

A seguir, a tabela 5 trata da nova organização, a partir das leituras feitas:

Tabela 5 - Pesquisa a partir das palavras-chave relacionada aos profissionais surdos

Palavras-Chave	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Repetidor surdo	1	0	0	0	0	1
Instrutor surdo	5	1	3	1	1	11
Formação + professor surdo	4	4	1	1	2	12
Professor surdo	10	8	7	7	12	44
						68

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Através da tabela 5, repara-se que foram encontradas nas palavras-chaves repetidor surdo (01 pesquisa), instrutor surdo (11 pesquisas), formação professores surdos (12 pesquisas) e professor surdo (44 pesquisas). Com quatro palavras-chave, foram encontrados ao todo, 68 trabalhos publicados no BTDT.

Dentro de cada recorte cronológico, foi possível pontuar na ordem da relevância as pesquisas que se relacionam ao objeto de estudo dessa dissertação.

Na palavra-chave repetidor surdo, apenas em 2015, foi encontrado um trabalho publicado. Este trabalho intitulado “Moralidade, idoneidade e convivência: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910, se relaciona-se a atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade”, da autora Maria Cristina Viana Laguna, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O estudo apresenta um breve registro sobre o repetidor de classe no INES (LAGUNA, 2015, p.31). Estuda a possibilidade de que as práticas dos repetidores de classe tenham influenciado as práticas dos Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais – TILS (LAGUNA, 2015, p.64). Em seu capítulo 5, mostra os registros da nomeação dos repetidores de classe assim como as suas funções atribuídas (LAGUNA, 2015, p.89 e p.94).

Na busca da palavra-chave instrutor surdo, em 2015, foram encontrados cinco trabalhos publicados. O primeiro trabalho publicado, “O Ser Professor nos Complexos Bilíngues de referência para surdos de Natal: vozes em Diálogo”, da autora Laralis Nunes de Sousa Oliveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN, mostra a indicação do Instrutor de Libras, como sendo o sujeito a quem corresponderia a missão do ensino [...] Que teria o papel de trabalhar com surdos e ouvintes de modo diferenciado (OLIVEIRA, 2015, p.130 e p. 140).

O segundo trabalho, a “Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva”, da autora Raquel Elizabeth Saes Quiles, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, trata de a formação do instrutor surdo que não envolve apenas a fluência em Libras. O profissional precisava ser preparado pedagogicamente para atuar em espaços escolares (QUILES, 2015, p.270).

O terceiro trabalho denominado, “Política de Educação do Surdo: Problematizando a inclusão bilíngue em escolas da Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant – AM”, da autora Maria Francisca Nunes de Souza, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Em sua pesquisa, analisa que a escola inclusiva numa perspectiva bilíngue, precisa ser reestruturada. Reforça a ideia da Lacerda (2013) sobre a importância de repensar os paradigmas educacionais e sua organização do espaço escolar numa visão bilíngue. Da necessidade de profissionais que tenham domínio teórico e técnico dos processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, ela destaca a comunidade surda, os recursos humanos (professores surdos e ouvintes fluentes em Libras, intérpretes, instrutores surdos e ouvintes), os recursos pedagógicos com o objetivo de atender as necessidades linguísticas dos discentes surdos (SOUZA, 2015, p.47). Ainda fala sobre a formação de instrutor de Libras através do Decreto nº 5.626 (SOUZA, 2015, p.108) e da criação de vagas de concursos para instrutor de Libras e para professor surdo (SOUZA, 2015, p.132).

O quarto trabalho publicado, “O Desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro”, da autora Adriana Ramos Silva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, aborda as significações e práticas do Instrutor de Libras no contexto educacional (SILVA, 2015, p.27). O texto traz que no modelo do bilinguismo, a presença de Instrutor de Libras é compreendida como necessária para o bom desempenho da abordagem pedagógica bilíngue para surdos. Discussões quanto a formação específica e o papel do instrutor ainda são poucas, pelo fato de esta ser uma área de atuação recente e ainda pouco difundida (SILVA, 2015, p.58). Esse cargo e sua significação estão muito ligados à necessidade de o aluno surdo ter um referencial linguístico e de identidade para a formação cognitiva e psicossocial do aluno surdo (SILVA, 2015, p.76).

Por fim, o quinto e último trabalho publicado, “Os Desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue”, da autora Paula de Carvalho Fragoço Oliveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, pontua que na Sala de Recursos, o instrutor surdo atua como modelo de representação linguística (OLIVEIRA, 2015, p.24). O instrutor, sujeito participante da pesquisa, era formado

em Engenharia Ambiental e estava cursando Letras/Libras na UFRJ na época. Com a presença do instrutor surdo na Sala de Recursos, o trabalho se tornou muito dinâmico com muitas imagens coladas nas paredes alcançando o objetivo pedagógico delineado naquela época (OLIVEIRA, 2015, p. 51).

Em 2016, foi encontrado apenas um trabalho publicado. Este trabalho se chama “Práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos”, do autor Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, da Universidade Federal de Goiás - UFG. O autor explica que os alunos não frequentavam o AEEAEE e que não tinham contato com instrutores surdos (SILVA, 2016, p.11). Destaca também que para o ensino de Libras, o trabalho era realizado pelo instrutor de Libras, preferencialmente surdo, concordando com a teoria de Damazio (2007) (SILVA, 2016, p.53). Salienta que os docentes precisariam procurar os sinais em Libras, buscando sinalário em livros, dicionários especializados impressos ou digitais (SILVA, 2016, p.53-54).

Em 2017, foram encontrados três trabalhos publicados, sendo o primeiro trabalho intitulado “Escola Bilíngue para Surdos: Constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue”, da autora Andrea Hees Drumond, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Em sua pesquisa, conta que na escola do Mangue, há um instrutor surdo no turno matutino que ensina a língua em contexto. Apesar das aulas ministradas pelo instrutor surdo serem planejadas junto com a equipe bilíngue, o instrutor surdo fez a opção de planejar sozinho, optando pelo uso de histórias em Libras com base em material do INES (DRUMOND, 2017, p.72).

O segundo trabalho publicado tem como título: “Cartografando a educação de surdos deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES”, da autora Aline de Menezes Bregonci, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Este trabalho traz a reflexão sobre a figura do instrutor surdo de Libras, para que a criança surda tenha a referência e reforça a importância do instrutor surdo como importante mediador para as crianças surdas no processo de aquisição de Libras (BREGONCI, 2017, p.91).

O terceiro e último trabalho denominado “A representação social dos professores surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I” é da autora Sandra Regina Leite de Campos, da Universidade de São Paulo – USP. Em sua dissertação, a autora explica que a língua de sinais constitui-se na relação entre os surdos (criança e instrutor surdo) e entre os surdos e os ouvintes (criança, instrutor, fonoaudióloga e mãe) (CAMPOS, 2017, p.18).

Em 2018, foi encontrado apenas um trabalho publicado “A Língua Brasileira de Sinais na Educação dos Surdos: língua de instrução e disciplina curricular”, da autora Angélica Niero Mendes dos Santos da Universidade de São Paulo – USP. Em sua pesquisa de mestrado, a autora observa e entrevista instrutores surdos e professores surdos para analisar as práticas educativas desenvolvidas em escolas bilíngues. Ainda destaca que, durante a observação, um professor surdo e um instrutor surdo foram chamados para mediar situações de conflito que envolvia questões de identidade (SANTOS, 2018, p.191).

Em 2019, também foi encontrado apenas um trabalho publicado. Este trabalho se intitula “Pedagogia do Surdo: formação continuada para instrutores surdos e professores da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, da autora surda Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc/SP. A autora explica através da sua dissertação de mestrado que a presença do instrutor surdo de língua de sinais deve ser garantida nas políticas vigentes (OLIVEIRA, 2019, p. 55).

No que se refere à busca da palavra-chave formação professor surdo, em 2015, foram encontrados quatro trabalhos publicados. O primeiro trabalho publicado foi intitulado como “Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz – MA”, da autora Francisca Melo Agapito, da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado. O trabalho dá relevância aos profissionais qualificados para atuar em âmbito educacional. A mesma autora pergunta se no atual momento histórico, social, educacional e político, a formação de professores tem proporcionado embasamentos teóricos e práticos para o efetivo exercício de suas funções (AGAPITO, 2015, p.17). Ainda percebeu que nos currículos dos cursos de licenciatura do município de Imperatriz - MA, alguns elementos auxiliam na formação de pessoas surdas (AGAPITO, 2015, p.89).

O segundo trabalho é denominado “História, educação e trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo”, é de autoria de Natalia Arantes de Godoy, da Universidade de São Paulo – USP. A autora conclui que mesmo com as discussões sobre educação bilíngue nos anos de 1990, não havia mudanças significativas para a formação de professores surdos. A capacitação desses profissionais se dava por meio dos cursos de licenciatura plena em Pedagogia, com a habilitação específica (GODOY, 2015, p.37). Há uma seção do capítulo 2 que trata sobre a questão da formação de professores surdos (GODOY, 2015, p.47).

O terceiro trabalho, o “Docente surdo: o discurso sobre sua prática”, da autora Viviane da Silva Gomes, Universidade da Paraíba - UFPB, fala da profissionalização de professores surdos para o ensino de Libras (GOMES, 2015, p.31). Ainda ressalta que os surdos precisavam de um domínio da Língua de Sinais que aflorou na Universidade Federal de Santa Catarina (GOMES, 2015, p.32). Por fim, o quarto e último trabalho, a “Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da Rede Municipal de ensino de Benjamin Constant – AM”, da autora Maria Francisca Nunes de Souza, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, aborda que há um item no Plano Estadual de Educação – AM (2008 - 2011) que propicia, em cinco anos, a formação de professores surdos, garantindo a atuação destes nas escolas ou classes específicas de alunos surdos (SOUZA, 2015, p.74).

Em 2016, também foram encontrados quatro trabalhos publicados. O primeiro artigo, “Não Basta Ser Surdo para Ser Professor: As Práticas Que Constituem o Ser Professor Surdo no Espaço da Inclusão” é do autor surdo Daniel Junqueira Carvalho, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Ele disserta sobre a profissão e as práticas que constituem os surdos como professores surdos (CARVALHO, 2016, p.16 e p.17). Ainda aborda a possibilidade de investigar a formação do professor surdo de outro modo (CARVALHO, 2016, p.28).

O segundo trabalho intitulado, “Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais” é da autora Giovana Medianeira Fracari Hautrive, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Em sua tese de doutorado, trata da discussão direcionada a cultura e dos aspectos linguísticos da comunidade surda, bem como sobre a formação do professor para atuar no contexto mencionado e sua implicação para a qualificação da educação dos surdos (HAUTRIVE, 2016, p.32). Ainda comenta que os novos estudos voltados à formação de professores surdos podem enriquecer, revisar, retomar e refazer caminhos, complementando ou negando as ideias apresentadas e defendidas no que se refere à produção de ser professor no contexto da escola para surdos (HAUTRIVE, 2016, p.279).

O terceiro trabalho, “A inserção do sistema *Signwriting* na formação dos profissionais de Libras”, do autor Murilo Sbrissia Pitarch Forcadell, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, fala da importância da formação do professor surdo em *Signwriting*, que não tem dado conta de atender necessidades de orientação didática (FORCADELL, 2016, p.67).

O quarto e último trabalho, “Ser surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional” é do autor surdo Roberto Antonio Alves, Universidade Estadual Paulista – UNESP. Trata-se de seu relato (auto)biográfico. Nele conta a trajetória de instrutor para professor de Letras Libras, abordando a importância da identidade

surda e formação do professor surdo e, em especial, as particularidades do ser surdo (ALVES, 2016, p.21).

Em 2017, foi encontrado um trabalho publicado que se denomina “Surdo Professor: Formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço”, da autora Nilma Moreira da Penha, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. A autora problematiza a formação de professor surdo situando no campo teórico dos Estudos Surdos, a partir da perspectiva foucaultiana (PENHA, 2017, p.27). Em seu capítulo 4, fala da importância da formação docente para o surdo que atua como professor tecendo reflexões sobre o papel do professor na escola (PENHA, 2017, p.31).

Em 2018, também encontramos apenas um trabalho publicado. O título é “História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica”, da autora surda Andrea Carolina Bernal Mazacotte, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Em sua dissertação de mestrado, a autora, que é surda, usou a abordagem autobiográfica baseada em Novoa (1992) para entender a formação de professores surdos (MAZACOTTE, 2018, p.58).

Em 2019, foram encontrados dois trabalhos publicados. O primeiro trabalho é o trabalho “Pedagogia do surdo: formação continuada para surdos instrutores e professores da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, da autora surda Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc/SP. A autora alega que para falar sobre a formação de professores surdos, é preciso entender os diferentes conceitos: instrutores e professores (OLIVEIRA, 2019, p.44). A formação dos professores surdos deve passar pelas mesmas etapas da formação de professores considerando a formação do sujeito e a utilização de suas experiências pessoais para a melhoria contínua da sua atuação e da sua reflexão sobre as melhores práticas (OLIVEIRA, 2019, p.45). O reconhecimento dos sinais como língua, como um idioma, favorece a profissionalização dos professores surdos (OLIVEIRA, 2019, p.46).

O outro trabalho publicado, o último, tem como título “Língua de Sinais como objeto de consumo e a formação em Letras Libras como investimento em capital humano”, e é da autora surda Bruna da Silva Branco, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Este trabalho reforça sobre a formação profissional que foi tratada no documento da FENEIS (1999, seção 3), demandando a formação de professores surdos, pois os cursos de língua de sinais ainda não haviam sido incluídos no currículo de graduação em Licenciaturas nas universidades (BRANCO, 2019, p.13).

Em 2015, com a palavra-chave professor surdo, dez trabalhos publicados foram encontrados. O primeiro intitulado “Situação sociolinguística dos surdos e as políticas de ensino bilíngue em Goiás: Libras na interação professor surdo-educando surdo”, da autora Elizabel Bernardes Atayde Ribeiro, Universidade Federal de Goiás – UFG. O trabalho destaca os impactos da presença de professores surdos para a assessoria e monitoria do programa desenvolvido na rede municipal de educação de Goiânia e para a docência e ensino de Libras. Trata da estrutura organizacional, política e administrativa de forma a privilegiar o ensino da Libras e em Libras e a interação do professor surdo e educandos surdos com uma língua compartilhada [...] a língua de ensino e língua ensinada (RIBEIRO, 2015, p.24).

O segundo trabalho publicado tem como título “Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz - MA”, da autora Francisca Melo Agapito, da Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado. Em sua pesquisa, a autora problematiza a percepção de professores surdos que atuam com a disciplina de Libras em relação à sua formação acadêmica para atuar com esta disciplina (AGAPITO, 2015, p.18). Salienta que ter um professor surdo em salas de aula em que há alunos, versa sobre a realidade que envolve a surdez e a língua de sinais. E o aluno surdo percebe no professor um exemplo a ser seguido, uma identidade que servirá de base para a construção da sua própria identidade (AGAPITO, 2015, p.70). Há uma seção em sua dissertação, que fala sobre a averiguação da formação de professores surdos para o ensino de Libras, se está em conformidade com a legislação vigente (AGAPITO, 2015, p.90). Finaliza reafirmando que a presença dos professores surdos em âmbito educacional converge com as políticas públicas, a inclusão propõe um modelo de sociedade que aceita as diferenças, convive e respeita as peculiaridades de cada um (AGAPITO, 2015, p.134).

Outra pesquisa, a terceira, traz como título “História, educação e trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo”, da autora Natalia Arantes de Godoy, da Universidade de São Paulo – USP. A pesquisadora tenta compreender a partir do conceito da língua viva, da língua em uso, o papel do professor surdo. Tal atuação é importante para o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas (GODOY, 2015, p.3). Há uma seção da sua dissertação, do capítulo 4, que aborda o ser professor e a prática docente, os elementos constitutivos do ser professor (GODOY, 2015, p.82). Afirma que não existe o “professor surdo”, mas sim diversos professores surdos, cada um com sua história, cada um com uma constituição e com um posicionamento político e ideológico diferente (GODOY, 2015, p.101). Em suas considerações finais pontua que, o professor surdo tem que estar na escola e a lei deve ser cumprida (GODOY, 2015, p.107).

O quarto trabalho encontrado é denominado “Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda”, da autora surda Juliana Tasca Lohen, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Em seu terceiro capítulo da dissertação de Mestrado, a autora apresenta questões que envolvem o ato de brincar e as teorias que o discutem, bem como a relação entre jogos didáticos surdos, brincadeiras e os brinquedos criados, adaptados ou traduzidos para a Língua de Sinais. Ainda reflete sobre o professor surdo como instrumento de mediação cultural e linguística usando o fator cultural no jogo didático (LOHEN, 2015, p.29).

O quinto trabalho encontrado tem como título “Docente surdo: o discurso sobre sua prática”, da autoria de Viviane da Silva Gomes, da Universidade da Paraíba – UFPB. A autora discute sobre as ações dos professores surdos em congresso e convenções para se firmarem nos espaços profissionais (GOMES, 2015, p.40).

O sexto trabalho publicado intitulado “A teatralidade do surdo na performance” é de Karla Araujo, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Em sua pesquisa de mestrado, o objetivo geral foi identificar e analisar a teatralidade do surdo, a partir do estudo de caso das performances do professor e ator Surdo, Sérgio Vaz Mendes (ARAUJO, 2015, p.11). Percebeu a importância da interação do professor surdo com o estudante surdo e a formação de sua identidade surda, e, também, com o estudante ouvinte que tem possibilidade de aprender Libras com um nativo da língua (ARAUJO, 2015, p.59).

A outra pesquisa, a sétima, intitulada “Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos na UFSC na disciplina de Libras como L2: os cinco tipos de prova” é do autor surdo Vilmar Fernando Carvalho, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Em sua pesquisa de mestrado, o objetivo geral era o de identificar os tipos de avaliações usadas na disciplina de Libras L2, a partir da perspectiva dos professores surdos e dos acadêmicos ouvintes (CARVALHO, 2015, p.23). Conclui-se que o professor surdo da disciplina de Libras deve reconhecer a importância do estudo teórico e linguístico da Libras em conjunto com as habilidades práticas, e por isso priorizar as metodologias avaliativas que utilizam menos informações escrita em Língua Portuguesa (CARVALHO, 2015, p.102).

O oitavo trabalho publicado é denominado “Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da Rede Municipal de ensino de Benjamin Constant – AM” é da autora Maria Francisca Nunes de Souza, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Para esta autora, a inserção dos alunos no espaço escolar sem a presença de professores surdos garantindo o direito ao surdo uma comunicação em sua língua,

metodologias específicas, o ensino da língua portuguesa para surdos é ilusório (SOUZA, 2015, p.110).

O penúltimo trabalho publicado que se intitula como “Estudo da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus: aspectos linguísticos políticos e sociais” é da autora Mary Andrea Xavier Lages, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A autora usou o professor surdo como referencial, um professor surdo da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, para a produção de sinais novos e da formação do léxico na língua de sinais em Manaus (LAGES, 2015, p.1245).

Por fim, o último trabalho publicado “As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em *Signwriting*”, do autor surdo Marcos Kluber Kogut, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Em sua pesquisa de mestrado, analisou se as descrições imagéticas poderiam ser reproduzidas na sinalização da leitura de um texto em *Signwriting* (KOGUT, 2015, p.30). Uma vez finalizado e sintetizado os dez trabalhos publicados, a partir da palavra chave professor surdo em 2015, partiremos ao ano posterior, o de 2016.

Em 2016, foram encontrados oito trabalhos na base. O primeiro que se denominou como “Não Basta Ser Surdo para Ser Professor: As Práticas Que Constituem o Ser Professor Surdo no Espaço da Inclusão”, do autor surdo oralizado Daniel Junqueira Carvalho, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Em seu capítulo: A Constituição da Emergência do Professor Surdo no Século XXI, o autor aponta um documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, em 1999 (CARVALHO, 2016, p.61).

O segundo trabalho é intitulado “Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais” é de autoria de Giovana Medianeira Fracari Hautrive. Em sua tese de doutorado, o objetivo era compreender a aprendizagem da docência do professor surdo, considerando os saberes e fazeres acerca da sinalização e escrita da língua de sinais (HAUTRIVE, 2019, p.54). Durante a sua pesquisa, investigou as interações estabelecidas entre os professores surdos, os sentidos e os significados narrados por eles mesmos (HAUTRIVE, 2019, p.55). Concluiu-se que os professores surdos estão em processo de formação contínua, ampliando saberes e articulando reflexões às ações docentes cotidianas (HAUTRIVE, 2019, p.270).

O terceiro trabalho encontrado tem como título “Ser surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional” e é do autor surdo Roberto Antonio Alves, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Apresenta uma narrativa memorística do seu percurso de vida escolar e profissional. Acredita-se que esta serve para

possibilitar maior entendimento sobre a constituição de sua identidade como professor surdo (ALVES, 2016, p.23).

O quarto trabalho “A aquisição de linguagem/libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família” é do autor Aurelio da Silva Alencar, da Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD. Em sua pesquisa, em escolas analisadas, foi encontrado apenas um aluno surdo em cada escola. A aprendizagem da Libras e a interação com os alunos se dá somente com o intérprete educacional e com o professor da SRM (ALENCAR, 2016, p.31 e p.32).

O quinto trabalho denominado “Professores de Libras: Identidades e Práticas Pedagógicas” é de Rosejane da Mota Farias, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A sua tese teve por objetivo analisar as múltiplas e facetadas identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas (FARIAS, 2016, p. 11). Tais professores surdos da UFAM se autodenominam surdos, tendo como marca identitária a interação com o mundo por meio de experiências visuais e a manifestação de sua cultura, através da Língua Brasileira de Sinais (FARIAS, 2016, p.59).

O sexto trabalho intitulado, “Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue – Libras e Português escrito (EBLPE), no Distrito Federal” é do autor Eduardo Brasil Braga, da Universidade de Brasília – UnB. Em sua dissertação de mestrado, o autor estabelece que a relação entre professor ouvinte e professor surdo deve ser igualitária. Defende que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos. Considerar os professores surdos como educadores. Acredita que deve-se garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor (BRASIL, 2016, p.12).

Já o sétimo trabalho tem como título “Libras no curso de pedagogia da Puc/SP: desafios e perspectivas na formação inicial de professores” e é do autor Renan Batista Soares, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em sua pesquisa, o autor alega que o curso de Pedagogia da Puc/SP está em consonância com o referido Decreto nº 5.626 ao oferecer disciplina sendo ministrada por um professor surdo formado em Letras Libras. Conta que, após a contratação de um professor surdo por uma escola, a equipe da escola solicitou que ele ensinasse a língua de sinais para o corpo docente (SOARES, 2016, p.61) e, posteriormente, houve a desistência devido ao método utilizado não eficaz pelo professor.

Por fim, o oitavo e último trabalho científico se intitula “A inserção do sistema *Signwriting* na formação dos profissionais de Libras” e é do autor Murilo Sbrissia Pitarch Forcadell, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Como pesquisador e professor

surdo, discute sobre o ensino da forma escrita na língua de sinais. Contação de histórias dos surdos, poesia e narrativa dos surdos levariam à conscientização sobre a cultura surda (FORCADELL, 2016, p.88).

Em 2017, foram encontrados sete trabalhos. O primeiro trabalho intitulado “Pedagogia Surda: o papel de professoras surdas na construção de identidade de alunas surdas e alunos surdos” é do autor surdo Lucas Romario da Silva, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Em sua pesquisa de mestrado, propõe-se a investigar o papel de professoras surdas na construção de identidade de alunas surdas e alunos surdos, a partir de seus discursos e práticas (SILVA, 2017, p.12). Considera a presença de uma professora surda ou de um professor surdo no ambiente escolar de suma importância para o resgate da Cultura Surda (SILVA, 2017, p.13).

O segundo trabalho publicado tem como título “Surdo Professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico” e é de autoria de Nilma Moreira da Penha, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Visualiza a importância de “um espaço pedagógico” que leva a prática do Surdo que é professor. Propõe a linguagem que foi proposta por Carvalho (2016) em seu texto: Surdo que é professor denominado por Surdo Professor e não Professor que é Surdo denominado por Professor Surdo, com a finalidade de distinguir a docência da identidade de surda (PENHA, 2017, p.14).

O terceiro trabalho se intitula “A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de línguas e língua portuguesa no ensino fundamental I” e é da autora Sandra Regina Leite de Campos, da Universidade de São Paulo – USP. Em sua tese, procura investigar, a partir das perspectivas de professores surdos e ouvintes, as representações sociais do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, na Educação Bilíngue para surdos. Busca explicitar quanto essas representações interferem na prática docente desses profissionais (CAMPOS, 2017, p.9).

O quarto trabalho tem como título “Mediação de conceitos científicos e as barreiras linguísticas enfrentadas pelos intérpretes de Libras” e é da autora Graziela Cantelle de Pinho, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Em sua dissertação de mestrado apresentou a investigação sobre a Eletricidade e a mediação de conceitos de Língua Portuguesa para a Libras, em instituições de Ensino Médio e Superior da região oeste do Paraná. Usou a filmagem como registro de dados. Posteriormente, o vídeo produzido foi apresentado para duas professoras surdas para uma análise (PINHO, 2017, p.67 e 68).

O quinto trabalho se intitula “Trajetos formativos de docentes de Libras do ensino superior: dentre saberes e representações” e é da autora Lucinara Bastiani Correa, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora se deparou com indicadores e, conseqüentemente, tensões e enfrentamentos relativos à ocupação da função/cargo de docente de Libras por profissionais surdos ou ouvintes (CORREA, 2017, p.89). Conclui-se, no que se refere aos saberes e disposições para a docência, que os professores entrevistados convergem no entendimento de que é importante saber o conteúdo específico – a língua – enquanto saber disciplinar, mas indicam também os saberes relacionados ao contexto da prática, à organização, planejamento e desenvolvimento da aula (CORREA, 2017, p.100).

O penúltimo trabalho traz como título “Interações interculturais no contexto de ensino de Libras como L2 na creche” e é de autoria de Anna Gil Prieto, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A pesquisadora usa autores como Skliar (2013), Lacerda (2006), Quadros (2008a) para defender a presença do professor surdo e da língua de sinais para uma formação efetiva e continuada do professor bilíngüe de forma que as crianças surdas possam vivenciar sua experiência visual de forma natural (PRIETO, 2017, p.33).

Finalmente, o sétimo e último trabalho científico, tem como título “Formação Permanente: redes sociais, inclusão e ensino de Libras”, da autora Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo, da Universidade do Oeste Paulista – Unioeste. A autora alega que a existência de um professor surdo de Libras é importante para os alunos surdos, pois este sabe quais são seus anseios, entende as dificuldades e ainda pode dar-lhes estímulo para continuar estudando, explicitando uma referência profissional (ARAUJO, 2017, p.65).

Em 2018, foram encontrados sete trabalhos na base de dados. O primeiro trabalho tem como título “História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica”, da autora surda Andrea Carolina Bernal, da Universidade do Oeste Paulista – Unioeste. Por ser uma pesquisadora surda, alega ser fundamental registrar a sua história de docente surda para entender o processo e método de ensino (BERNAL, 2018, p.23). Ainda, conta que quando foi inaugurado o curso de Licenciatura em Letras Libras, estudou por quatro anos e se sentia feliz, pois este curso era ministrado por professores surdos com mestrado e doutorado. Eles usavam recursos visuais e adaptados de acordo com a cultura surda. Ainda detalha que os acadêmicos eram surdos (BERNAL, 2018, p.70).

O segundo trabalho se denomina como “A Língua Brasileira de Sinais na Educação dos Surdos” e é da autora Hilkie Cibelle da Cruz, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Puc/Goiás. O trabalho valoriza a língua de sinais e o contato com professores surdos, pois assim percebe-se as diferenças das línguas e compreende que cada uma tem seu valor e sua função (CRUZ, 2018, p.54).

O terceiro trabalho que se intitula “O adolescente surdo e suas relações interpessoais e afetivas no contexto escolar” é da autora Daniela Lucia Salazar, da Universidade Católica de Brasília – UCB. Segundo a autora, para a participante de sua pesquisa, a presença de um professor surdo a representa por ser igual a ela. A pesquisadora usa Wallon (1979) como referência para discutir o conceito de imitação. Contextualiza a adolescência, o aspecto da afirmação do *eu* e da imitação é forte, sendo fundamental a interação do indivíduo com a sua cultura surda (SALAZAR, 2018, p.64).

A outra pesquisa, o quarto trabalho, traz como título “A Língua Brasileira de Sinais na Educação de Surdos: língua de instrução e disciplina curricular”, da autora Angélica Niero Mendes dos Santos, da Universidade de São Paulo – USP. Esta dissertação foi encontrada com a palavra-chave instrutor surdo. Em relação ao instrutor surdo e professor surdo, a autora não deixa de perceber a importância no que se diz a respeito da identificação cultural.

O quinto trabalho tem como título “Educação bilíngue para surdos em uma escola estadual de Manaus: desafios e possibilidades”, da autora Raika Sampaio de Macedo Costa, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. A autora descreve que na escola pesquisada, há professor surdo cuja presença dentro do espaço escolar favorece o desenvolvimento da Libras entre os alunos. Com o ensino da disciplina de Libras como L1 (primeira língua) por um professor surdo, os alunos novatos aprendem rapidamente a língua, adquirem e internalizam questões culturais da comunidade surda (COSTA, 2018, p.102 e p.103).

O sexto trabalho localizado tem como título “Avaliação da Aprendizagem de Alunos Surdos no Ensino Superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras” e é da autora Ane Frank Araujo Talmg, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Em sua pesquisa de mestrado, participaram dois professores surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza/CE. Os professores faziam adaptações específicas utilizando instrumentos de avaliação (trabalhos em grupo; visitas às escolas; provas em Libras e seminários) para os alunos surdos e ouvintes (TALMG, 2018, p.82).

Por fim, o último trabalho localizado tem como título “Um olhar sobre as práticas de ensino em escolas de surdos de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo no 4º e 5º anos do ensino fundamental”, da autora surda Katiuscia Wagner, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Em sua dissertação de mestrado, verifica-se que os professores surdos, que atuam nas escolas bilíngues para surdos, estão conseguindo realizar adaptações didático-metodológicas para ensinar os surdos no Ensino Fundamental nas escolas ACAS, APASFI e APADA (WAGNER, 2018, p.96). Como resultado, relata que os professores surdos são procurados pelos professores ouvintes para obter sugestões de atividades e adaptações (WAGNER, 2018, p.84).

No último ano de recorte, em 2019, com a palavra-chave professores surdos, foram encontrados 12 trabalhos acadêmicos. O primeiro é intitulado “Desenvolvimento da cultura surda no currículo de escolas bilíngues para surdos: a fala de professores surdos”, do autor surdo Ricardo Quiotaca Nakasato, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc/SP. Em sua dissertação, o pesquisador revela a importância da compreensão do currículo bilíngue e a necessidade de reflexão crítica sobre o papel do professor surdo (NAKASATO, 2019, p.5). Ainda, compreende que os recursos descritos atendem a especificidades dos alunos surdos e que deve-se refletir sobre os currículos das graduações. Se os mesmos contemplassem a diferença linguística e cultural dos sujeitos, os professores teriam mais facilidades para trabalhar (NAKASATO, 2019, p.63).

O segundo trabalho é denominado “Pedagogia do Surdo: formação continuada para instrutores surdos e professores da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, da autora surda Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Puc/Para, esta autora é intrínseca a relação entre quem ensina e o que ensina e o professor surdo organiza os conhecimentos a partir de sua visualidade (OLIVEIRA, 2019, p.13).

O terceiro trabalho se intitula como “Setembro Azul: análise do discurso de nove professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional” e é da autora Waquila Pereira Neigrames, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Em sua dissertação de mestrado, o objetivo é compreender como a emancipação e acessibilidade educacional dos surdos são realizadas através das vozes presentes no discurso de professores surdos por meio da análise do subsistema do engajamento (NEIGRAMES, 2019, p.21).

O quarto trabalho tem como título “Literatura surda no currículo das escolas de surdos”, da autora surda Renata Ohlson Heinzelmann Bosse, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Este trabalho aborda a relação entre a literatura surda e a presença do professor

surdo. A autora acredita na importância de que o professor surdo seja o responsável pelo ensino de Literatura Surda, mas não como um trabalho exclusivo (BOSSE, 2019, p.90).

O quinto trabalho intitulado “Língua de sinais como objeto de consumo e a formação em letras libras como investimento em capital humano” é da autora surda Bruna da Silva Branco, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A autora percebe que a busca dos professores surdos graduados em Letras Libras, se dá em função da questão de acessibilidade do material, dos novos vocabulários em Libras, dos conhecimentos que podem ser absorvidos nos estudos. Inclusive a autora percebe um investimento na melhoria da própria prática de ensino, um maior conhecimento e qualificação na escrita do português e publicações de trabalhos, culminando com um currículo adequado numa performance apta a ingressar em concursos e no espaço superior (BRANCO, 2019, p.15).

No sexto trabalho "A singularidade da pessoa surda se evidencia por meio da comunicação” tem-se como autora a Sueli Yngaunis, da Universidade de São Paulo – USP. Em sua tese de doutorado, participou um professor surdo por meio de uma entrevista, usando a oralização por estar no espaço social. Na comunidade surda, ele usava a língua de sinais, com isso, a autora percebe que o professor surdo desenvolveu a forma negativa de como o surdo é visto pelas pessoas (YNGAUNIS, 2019, p.113). Ou seja, fora da comunidade surda, ele usava oralização restringindo-se a zona de conforto da comunicação.

O sétimo trabalho é intitulado “Literatura Surda Infantil: uma via para além do silêncio” de autoria de Carmen Elizabete de Oliveira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. A autora da dissertação contou com um professor surdo para as atividades de interpretação de histórias sinalizadas tiradas de livros de literatura infantil, a fim de compreender os processos interpretativos e de compreensão (OLIVEIRA, 2019, p.22).

O oitavo trabalho tem como título “Tradução e Interpretação das instruções do teste para cultura surda” do autor Keegan Bezerra Ponce, da Universidade Federal de Amazonas - UFAM. Ele realizou sua pesquisa em parceria com professores surdos da Faculdade de Letras Libras para traduzir o teste KTK (Körperkoordinationstest für Kinder) para a cultura surda (PONCE, 2019, p.22).

O nono trabalho é denominado “Material Educomunicativo para o ensino dos surdos: Educação Ambiental para as águas” da autora surda Tabita Teixeira, da Universidade de São Paulo - USP. Em sua análise, usou roteiro de observação com o objetivo de analisar a dinâmica entre os participantes surdos e ouvintes e a educadora ambiental (TEIXEIRA, 2019, p.145)

através da atividade realizada em oficina com a temática água, com a perspectiva da pedagogia visual.

O décimo trabalho tem como título “A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos”, da autora Julia Jost Beras, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Em sua pesquisa de mestrado, evidencia a importância do professor surdo como sujeito referência de militância e potencializa a cultura surda para a produção das estratégias curriculares dos espaços que compõem o cenário educacional dos surdos (BERAS, 2019, p. 29).

No décimo primeiro trabalho temos como título “Educação de Surdos: políticas públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo e repercussões em escolas da Diretoria Regional de Educação São Miguel Paulista - DRE MP” de autoria de Aline Costa Simões, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Puc/SP. A pesquisadora analisa as políticas públicas de educação para Surdos e o currículo proposto pela Prefeitura Municipal de São Paulo, cujo sinal foi atribuído por um professor surdo (SIMÕES, 2019, p.90).

Por fim, o décimo segundo traz como título “GOLIBRAS: uma ferramenta para divulgação dos sinais da UFPA”, da autora Ana Carolina Delgado Quaresma Libonati, da Universidade Federal do Pará - UFPA. Em sua dissertação de mestrado, a autora pesquisou sobre glossários de Libras voltado à comunidade surda da Universidade Federal do Pará – UFPA (LIBONATI, 2019, p.52).

O restante das publicações não se adequavam às palavras-chave consultadas, pois em vez da palavra-chave instrutor surdo, da palavra-chave formação + professor surdo ou da palavra-chave professor surdo, estas abordavam a temática do instrutor ouvinte, da formação do professor ouvinte e do professor ouvinte tanto na educação básica (das diferentes escolas municipais de estados brasileiros) quanto na educação superior (das instituições federais).

Foi observado que alguns trabalhos não eram pertinentes à temática. Alguns trabalhos enfatizavam a deficiência intelectual, o empreendedorismo quanto à produção de materiais (software, literários) para os alunos surdos e professores. Currículo e políticas inclusivas também não se relacionavam ao tema.

Uma vez concluído este levantamento, pudemos elaborar uma tabela síntese (tabela 6) com os resultados encontrados nas duas bases pesquisadas: a Scielo e a BDTD no recorte de cinco anos de pesquisa.

Tabela 6 - Síntese dos resultados: 2015 a 2019

Pesquisa de Base	Scielo	BDTD	Total
Total de trabalhos publicados com pertinência à temática	2	68	70

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Entendemos que, de acordo com a tabela 6, dos trabalhos localizados, apenas dois são da base Scielo e os outros 68 são da base BDTD. Finaliza-se aqui o levantamento bibliográfico e conclui-se que então há poucos trabalhos que contribuirão com o presente estudo.

Trataremos no capítulo a seguir, dos aspectos históricos relacionados à atuação dos repetidores surdos nos séculos XIX e XX, buscando os fundamentos do trabalho de pessoas surdas na educação brasileira.

1. A atuação dos repetidores surdos no Brasil: séculos XIX e XX

Em se tratando da educação de surdos, Rocha (2018) comenta que, no século XIX, há registros de aproximadamente 400 instituições distribuídas pelos cinco continentes, que atuavam com o referido público.

Segundo Perlin (2003), a atuação de professores surdos na educação de seus pares é um fenômeno antigo. Isto se deu no período entre 1780 e parte do século XIX, quando o uso de língua de sinais na instrução era usual, “[...] vários surdos conseguiram colher significância em meio aos espaços acadêmicos na Europa”. E quanto a atuação de educadores surdos no Brasil?

Com o intuito de conhecermos a atuação dos repetidores surdos no Brasil foi necessário retomar a história da educação de surdos, a partir do Segundo Reinado do século XIX, em especial no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Os materiais de análise são compostos por relatórios pelos diretores do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, regimentos internos do INES e legislações divulgadas pelos *sites* eletrônicos do Almanak Laemmert, Inclusive foi feito o levantamento bibliográfico apresentado por Rocha (2007, 2009, 2010, 2018) e Sofiato (2011, 2016, 2018). No contexto brasileiro, a ação do imperador D. Pedro II foi bastante significativa e mudou o cenário da educação dos surdos no país na segunda metade do século XIX. D. Pedro II foi coroado com apenas quinze anos. Ele teve uma filha, a princesa Isabel, que foi responsável pelas leis abolicionistas, tais como a Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea (BRASIL, LEI Nº 2.040, 1871; LEI Nº 3.353, 1880).

Conta-se que na família imperial, seu genro, o príncipe Luís Gastão de Orleans, o Conde D’Eu, marido de sua filha Princesa Isabel apresentava uma deficiência auditiva parcial e surdez respectivamente. Em relação ao príncipe Luís Gastão de Orleans, o Conde D’Eu, tal confirmação foi encontrada em um livro de biografia da vida de Princesa Isabel” (STROBEL, 2007, p. 28-29 apud LIMA 2020).

A surdez não era total. Quanto aos filhos do casal, “nunca se soube que algum deles fosse surdo” (LYNCH, 2019). O autor presumiu a existência de uma surdez parcial, ou deficiência auditiva, no Conde D’Eu, porém, o mesmo desconhece a surdez de algum dos netos do imperador (LYNCH, 2019 apud LIMA, 2020).

Dentro deste contexto, a surdez de um parente poderia ser uma hipótese para a criação do Instituto dos Surdos, mas de acordo com Lima (2020), Rocha reforça:

Em minhas pesquisas realizadas até aqui não encontrei nenhum documento que apresenta um parente surdo do Imperador Pedro II. Somente o marido da Princesa Isabel, o Conde d'Eu, que volta surdo da Guerra do Paraguai. Na realidade, buscar razões de natureza familiar pelas quais o Imperador apoiou a criação de um "Colégio" para educação de meninas e meninos surdos não procede. (ROCHA, 2019).

Esclarece Lima (2020) que na data da criação do referido instituto a filha do Imperador, a Princesa Isabel, ainda não havia completado sequer 15 anos de idade. A mesma contraiu matrimônio com o Conde D'Eu em outubro de 1864, aos dezoito anos de idade, ou seja, sete anos após a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos. E seus filhos, nasceram respectivamente, D. Pedro, em 1875; D. Luís, em 1878 e D. Antônio, em 1880, dezoito, vinte e um e vinte e três anos após a criação do Instituto. Diante deste fato, impossibilita-se as eventuais teorias de que D. Pedro II teria sofrido influência por ter um genro ou até mesmo um neto surdo (LIMA, p.12, 2020).

Independentemente das teorias apresentadas, quem iria imaginar que o D. Pedro II seria uma pessoa importante no início da educação dos surdos no Brasil? E o que levou este imperador a se interessar pela educação dos surdos?

Para a comunidade surda, o nome do imperador não passa despercebido quando a educação de surdos surge em especial no mês de setembro, mês em alusão a fundação da escola para surdos. Segundo Pimentel (1925, p.23), o imperador mostrou o interesse pelos estudos desde criança. Embora órfão, era acompanhado constantemente pelo mentor, dominava as línguas escritas portuguesa e inglesa, e se apropriava da língua francesa e da gramática. Pimentel (1925) relata também que D. Pedro II era ávido pelo conhecimento a ponto de se instruir, cultivar e dedicar às Ciências e Artes, virando as noites acendendo a lâmpada toda vez que o seu mentor apagava (PIMENTEL, 1925, p. 24-28).

Quanto à sua educação, fora bastante diferenciada:

[...] Ciências Físicas e Naturais, Literatura e Religião; um pouco de Música, de Desenho, de Dança; Geografia e História; as Matemáticas elementares. E as línguas: Português, bem entendido; Frances, Inglês e Alemão; e o Latim e o Grego, indispensáveis, então, a todo curso de Humanidades. No estudo das línguas, unicamente, é que a sua educação era mais severa. Aliás, ele revelaria desde cedo uma grande propensão para tais estudos [...] (LYRA, 1977, p.46).

No Diário de D. Pedro II, em 31 de dezembro de 1861, o próprio manifestou seu pensamento "Nasci para consagrar-me às letras e às ciências a ocupar posição política." (PEDRO II apud MAURO, 1991, p.84).

Podemos observar o interesse que D. Pedro II demonstrou pela educação dos surdos por meio de registros dos documentos do acervo do Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro de 1855. Segundo ROCHA (2018), tais documentos revelavam o registro de funcionamento do estabelecimento de ensino: a dos colégios, de natureza particular embora alguma subvenção imperial, o Collegio Luís Antonio Vassimon, Collegio Francez de Huet e Collegio de Surdos-Mudos e visitas realizadas pelo Imperador à instituição. Dentre destes documentos, destacamos:

As meninas surdas-mudas, a não ser por algumas exceções motivadas pelo sexo, serão submetidas às mesmas regras, e instruídas por uma instrutora sob minha direção especial. É especialmente para elas que organizo a Sociedade Brasileira de Assistência aos Surdos-Mudos (RELATÓRIO ENVIADO AO IMPERADOR, 1855 apud ROCHA, 2018, p.14/15).

O relatório supracitado era dado como documento original, em forma de carta na língua francesa, pertencente ao acervo do Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro. Nele continha o teor cuja intenção era fundar uma escola para surdos no Brasil. Somava-se também as informações da experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Era comum os surdos formados pelos Institutos especializados europeus fornecer o modelo de educação e fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes (ROCHA, 2010, p.41).

Este relatório foi feito sob autoria do professor surdo francês Edouard Adolfo Huet Merlo. Enquanto dirigia o Collegio Francez de Huet desde 1845, enviou também à Câmara dos Deputados em 1855 uma petição para a criação de uma Instituição Imperial dos Surdos-Mudos recebendo as mesmas vantagens, correspondente a um subsídio de 15 contos de reis anuais do Instituto de Cegos. Considerando que a Instituição já havia sido criada, Huet mudou o teor da petição solicitando a concessão de 30 bolsas para os alunos (ROCHA, 2008, p. 30).

Qr Code 12 – Sinal de Edouard Adolfo Huet Merlo



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Mazzotta (2003) traz um registro de visita do Huet ao imperador no final de 1855.

Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para os dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTA, 2003, p.29).

Após a iniciativa de Huet, o governo imperial apoiou e convocou o Marquês de Abrantes como presidente da Câmara Diretora, com o intuito de acompanhar o processo de criação e administração da primeira escola para surdos no Brasil. Em junho de 1856, foi reunida uma comissão no Paço do Senado e era formada pelos Marquês de Monte Alegre, conselheiro de Estado José da Silva, prior do Convento do Carmo, abade do Mosteiro de São Bento, padre Dr. Joaquim Fernandes Pinheiro como secretário além do presidente da Câmara, o Marquês de Abrantes.

A comissão promoveu a definitiva instalação do Instituto dos Surdos-Mudos, procurou um prédio para a sede do estabelecimento. Enquanto aguardavam o resultado da Câmara sobre a petição de auxílio pecuniário, os donativos da comissão inspetora, do convento do Carmo, do mosteiro de São Bento e das matrículas particulares ou subvencionadas pelo imperador entraram como recursos para o funcionamento do referido Instituto.

Em 26 de setembro de 1857 foi aprovada a Lei nº 939 que designava a verba para o auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e a pensão anual para cada um dos 10 alunos que o governo imperial mandou admitir no Instituto. Com isso, foi criada a primeira escola para surdos, de ambos os sexos no Brasil. Tal data é comemorada pela comunidade surda, como “Dia Nacional dos Surdos”, e neste dia são realizados vários eventos, tais como: simpósios, seminários, congressos e outros em vários lugares do Brasil. Daí, denomina-se o “Setembro Azul”, um movimento nacional da comunidade surda a favor da educação e cultura Surda.

Quanto as visitas do imperador realizadas na instituição, Laguna (2015) alega que há registros no diário que sugerem ser seus passeios favoritos e referência para a educação das províncias (LAGUNA, p.67, 2015).

Diante disso, concluímos que, no Brasil, a educação de surdos se deu no início desta época. Surgia um primeiro professor surdo em terras brasileiras, de nacionalidade francesa. Com o intuito de verificar se houve atuação de surdos no processo de educação especializada no período Imperial, antes da Proclamação da República, foi necessário revisitar as seguintes

gestões no referido período do século XIX: a de Edouard Adolfo Huet Merlo (1856-1861), a de Dr. Manoel de Magalhães Couto (1862-1868) e a de Dr. Tobias Rabello Leite (1868-1896). Depois da proclamação da República, revisitamos gestões de Joaquim Borges Carneiro (1896-1897), a de João Paulo de Carvalho (1897-1903), a de João Brasil Silvado (1903-1907), a de Custódio Ferreira Martins (1907-1930), a de Armando Paiva Lacerda (1930-1947), a de Antonio Carlos de Mello Barreto (1947-1951), a de Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961), a de Rodolpho da Cruz (1961-1962), a de Pedro Eziel Cylleno (1962-1963), a de Rodolpho da Cruz (1963), a de Euclides Alberto Braga da Silva (1963-1964), a de Murillo Rodrigues Campello (1964-1969), a de Hilda Maria Alcântara de Araújo (1969), a de Marino Gomes Ferreira (1969-1977), a de Heleton Saraiva O'Reilly (1977-1980), a de Fernando Rossi de Santa Rosa (1980-1983), a de Francisco José da Costa Almeida (1983-1985), a de Lenita de Oliveira Vianna (1895-1990), a de Julia Curi Hallal (1990-1991), a de Mauro Monteiro Fonseca de Barros (1992), a de Leni de Sá Duarte Barbosa (1992-1999), e por fim, a de Stny Basilio Fernandes dos Santos (1999-2006).

1.1 Século XIX

1.1.1 Gestão de Edouard Adolfo Huet Merlo (1856-1861)

Segundo Rocha (2008), o francês Edouard Adolfo Huet Merlo ficou surdo aos 12 anos de idade, em consequência de ter contraído sarampo. Emigrou para o Brasil em 1852, apesar de registros contraditórios⁴⁶. Consta o registro no acervo do Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1855, o funcionamento do Collegio Francez de Huet como sendo de sua propriedade no período de 1845 a 1851 (ROCHA, 2010, p.41). No Almanak Laemmert (1856, p.406), há dados que mostram a data de abertura e término das escolas dirigidas por Edouard Huet e madame de Vassimon⁴⁷, também no Rio de Janeiro.

Em 1855, Rocha (2008) conta que Edouard Huet apresentou a D. Pedro II um relatório em língua francesa contendo duas propostas de criação de uma escola para surdos-mudos

⁴⁶ Os documentos do acervo do INES, não revelam o seu primeiro nome. Como assinatura, consta E. Huet ou E. D. Huet. Como o nome do fundador do INES, aparece como E. Huet ou apenas Huet.

⁴⁷ Collegio Luís Antonio Vassimon – 1844/1861 (para ambos os sexos)
 Collegio Francez de Huet (sob a direção de Huet) – 1845/1851 (para meninos)
 Collegio de Surdos-Mudos (sob a direção de Huet) – 1855/1861 (para ambos os sexos)

(termo que utilizavam naquela época) aqui no Brasil. As duas propostas seriam para que o governo pudesse ajudar na criação do colégio, pois a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e não tinham condições de arcar com as despesas com educação (ROCHA, 2008, p. 28).

Segundo a mesma autora, na primeira proposta, o colégio seria de propriedade particular com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império. Já na segunda proposta, as despesas seriam assumidas pelo Império e com isso se tornaria uma escola pública. A decisão caberia ao imperador, mas dada a experiência de Edouard Huet, acabou recomendando a primeira proposta.

Segundo Lemos (1981), por meio deste documento, datado de 06 de abril de 1856, D. Pedro II incumbiu o Marquês de Abrantes de organizar uma comissão, a fim de promover a fundação de um Instituto para a educação de surdos. Sofiato (2011, p.39) explica que também coube ao Marquês de Abrantes, a divulgação da Instituição junto a Niterói e outros municípios da província em razão de poucos familiares de surdos terem trazido seus filhos, devido ao fato de o diretor ser surdo e ser estrangeiro. No dia 3 de junho, do mesmo ano, a comissão se reuniu e tomou, como primeira deliberação, a criação do Instituto.

Figura 1 - Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os Sexos

- 406

COLLEGIOS DE MENINOS.

COLLEGIO NACIONAL

RUA DOS BENEDICTINOS N.º 8

NO RIO DE JANEIRO

OS MENINOS
A CARGO DE
M. E. HUET
DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO



AS MENINAS
A CARGO DE
MME. DE VASSIMON
E SUAS FILHAS

PARA

SURDOS-MUDOS DE AMBOS OS SEXOS

DEBAIXO DO PATROCINIO DE

SUAS Magestades Imperiaes

E

DE UMA COMMISSÃO INSPECTORA.

Este estabelecimento, fundado por M. E. Huet, ex-director da Instituição dos Surdos-Mudos de Bourges, e destinado à regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil, admite qualquer individuo dos dous sexos, desde a idade de 7 a 16 annos.

O curso de estudos completo é de 6 annos, em que se aprendem as seguintes:

DISCIPLINAS.

<p>Escrepta e leitura.</p> <p>Elementos da lingua nacional —</p> <p style="padding-left: 20px;">Grammatica.</p> <p>Noções de religião e dos deveres sociaes — Cathecismo.</p> <p>Geographia.</p>		<p>Historia do Brasil.</p> <p>Historia sagrada e profana.</p> <p>Arithmetica.</p> <p>Desenho.</p> <p>Escrepturação mercantil.</p>
--	--	---

Lições de agricultura theorica e pratica para os meninos, e trabalhos usuaes de agulha para as meninas.

Dar-se-hão outrosim lições de pronuncia, de articulação e de leitura áquelles individuos, em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercicios.

A pensão é de 500 a 1000 rs. annuaes, recebida em trimestres adiantados.

Pela exemplar charidade de alguns distinctos bemfeitores, que se responsabilisão pelas respectivas pensões, será admittido um certo numero de Surdos-Mudos, cujas familias, por falta de meios, não possam satisfazê-las. As pessoas que pretenderem que seus filhos gozem do beneficio da instrucção e da educação, ou sejam abastados; ou faltas de meios, devem dirigir-se por escripto ao Director, indicando-lhe com a maior exatidão o nome, idade, sexo e morada do candidato.

O Colégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os Sexos funcionava nas dependências do Colégio de Madame De Vassimon. A educação dos meninos ficava a cargo de Edoaurd Huet e a de meninas a cargo da Madame De Vassimon e suas respectivas filhas. Na época, o Instituto atendia pessoas de ambos os sexos, que vinham também de outras províncias do país (SOFIATO, 2011, p.37).

O Colégio tinha critérios de ingresso, segundo Rocha (2007) para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e 16 anos e apresentar uma carteira de vacinação. O curso tinha duração de seis anos com foco no ensino agrícola em função das características socioeconômicas do Brasil. Já para as meninas, a educação visava a inserção numa sociedade composta por senhoras. De acordo com a autora, as disciplinas que faziam parte do currículo eram as seguintes: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (os que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã.

Ainda, no mesmo Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos, era oferecido o programa educacional destacando-se: “Este estabelecimento, fundado por M.E.Huet, ex-diretor da instituição de Surdos-Mudos de Bourges e destinado à regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil, admite qualquer indivíduo dos dous sexos, desde a idade de 7 a 16 annos” (ALMANAK, 1856, p. 406). Durante a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, as disciplinas eram:

Escrepta e leitura, elementos da língua nacional-grammatica, noções de religião e dos deveres sociaes- cathecismo, geografia, história do Brasil, história sagrada e profana, arithmetica, desenho, escripturação mercantil. Lições de agricultura theorica para os meninos e trabalhos usuaes de agulhas para as meninas. Dar-se-hão outrossim, lições de pronuncia, articulação e de leitura aquelles individuos em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercícios (ALMANAK, 1856, p. 406).

Sofiato (2018) aponta as relações de gênero quanto ao currículo configurado no Imperial Instituto de Surdos-Mudos. O currículo oferecido às meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Estava previsto, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar (...) acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher visando a vida doméstica, em detrimento da vida pública, reservada aos homens, era o ideal da instrução primária feminina (SCHUELER, 1999 apud SOFIATO 2018).

Em relação aos alunos surdos constavam no currículo prescrito as oficinas de alfaiataria, marcenaria e sapataria, porém não citadas no período de 1858 a 1864, somente mais tarde em período de 1864 a 1867 revelando a intenção de profissionalização dos alunos surdos (SOFIATO, 2018, p. 216).

Em seu relatório de abril de 1856, Huet escreveu à Comissão Diretora, cuja responsabilidade competia o acompanhamento do trabalho realizado no Instituto. Aproveitou para relatar as dificuldades financeiras e solicitar outro lugar, a fim de melhorias no atendimento aos surdos:

A casa atual não está em condições higiênicas favoráveis a saúde dos alunos (...) as camas apertadas uma contra a outra o mais perto possível, eu mesmo me vejo obrigado a dormir fora do espaço, e como os meus exercícios acontecem num salão, o uso de giz e dos quadros cobre os móveis de uma poeira que os deteriora (ROCHA, 2007, p.30).

Figura 2 - Imperial Instituto para Surdos-Mudos de ambos os Sexos

478 COLLEGIO DE MENINOS

IMPERIAL INSTITUTO (402)


MORRO DO LIVRAMENTO ENTRADA PELA RUA DE S. LOURENÇO

OS MENINOS AS MENINAS

A CARGO DE A CARGO DE

MR. HUET M^{me} HUET

DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO



PARA

SURDOS-MUDOS

DE AMBOS OS SEXOS

DEBAIXO DO PATROCINIO DE

SUAS Magestades Imperiaes

COMISSÃO DIRECTORA.

Os Ex. ^{mas} Senhores	E os Ill. ^{mas} Senhores
Marquez de Abrantes, Presidente.	Abade de S. Bento.
Marquez de Olinda.	Provincial do Carmo.
Marquez de Mont'Alegre.	Reitor Dr. Manoel Pacheco da Silva.
Conselhr. ^o d'Estado Euzebio de Queirós.	Conego Fernandes Pinheiro.

O curso de estudos completo é de 6 annos.

Apensão é de 500\$000 annuaes, recebida em trimestres adiantados.

Todos os pedidos de admissão devem ser dirigidos ao Sr. HUET, Director do Instituto.

O brilhante resultado que tem coroado os exames, os testemunhos lisongeiros de satisfação e animação que o Director tem recebido de SS. MM. II.^{as} e de todas as nossas grandes illustrações, a subvenção nacional que tem obtido do Estado, e o progresso pasmoso dos discipulos, attestão a superioridade e eficiencia dos processos de ensino adoptados pelo Sr. E. HUET.

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrucção impossivel de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial; restitui-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios — tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento.

O Instituto abre-se a todos os individuos de ambos os sexos, da idade de 7 a 18 annos.

Campello e Quadros (2010) ressaltam que os primeiros surdos que frequentaram a instituição foram um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos. Num documento assinado por Edouard Huet consta que até o dia 1º de setembro de 1858 havia 19 alunos matriculados, sendo 13 meninos e 6 meninas. Dos meninos, 12 eram do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um de São Paulo, um Niterói e três irmãos, dois meninos e uma menina de Barra Mansa.

Edouard Huet permaneceu no cargo até o ano de 1861 e depois negociou sua saída mediante uma indenização pelo patrimônio material do Instituto e recebimento de pensão anual como reconhecimento pela fundação da primeira escola para surdos no Brasil. Foi embora do Brasil por conta de problemas pessoais. Nessa ocasião o Instituto contava com 17 alunos, ficando encarregado, temporariamente, da direção o Frei João do Monte do Carmo e, após sua saída, Ernesto de Prado Seixas.

O documento, conhecido como Memória XXV⁴⁸ e outros registros indicam que ele foi lecionar os surdos no México, ficando por lá até falecer.

Em meados do ano de 1859, começaram as perturbações não só da economia e da disciplina, mas até da moralidade do estabelecimento: desinteligências, a princípio, e depois, graves conflitos, entre Huet e sua esposa, destruíram todo o respeito e força moral, sendo inevitável a anarquia (ROCHA, 2008, p.34).

Ainda em relação ao Edouard Huet, a pesquisa de Adams (2003) fala sobre os primeiros contatos e encontro dele com o governo mexicano. Um político influente da República do México, Don Jose Urbano Fonseca, tinha ficado muito impressionado com Edouard Huet, pois notou sua “extraordinária habilidade para comunicar com as pessoas ouvintes”. O autor ainda fez algumas considerações quanto a sua competência linguística:

Muitos consideram Huet um homem sumariamente inteligente, com um dom natural para adquirir e aplicar idiomas. Dominava a língua de sinais francesa e tinha grande habilidade para leitura labial, assim como ler e escrever quatro idiomas falados: o francês, espanhol, inglês e português (ADAMS, 2003, p.9 e 10, tradução nossa).

Quanto à comunicação de Edouard Huet com o Imperador, há registros no diário de Dom Pedro II⁴⁹ de uma visita do fotógrafo Stohr que veio acompanhado de um rapaz suíço surdo.

⁴⁸ Trata-se de documento cuja fonte principal utilizada por pesquisadores da história contida na memória XXV, da publicação *Notícia Histórica dos Estabelecimentos Dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores*, de 1898. Esta pesquisa e as demais são consideradas como fontes primárias quando se trata sobre o Instituto nas primeiras décadas de funcionamento (ROCHA, 2008, p.34).

⁴⁹ Disponível em http://www.museuimperial.gov.br/images/stories/imagens_museu/PDF/Diarios-imperador/vol03.pdf. Acesso em 17 de out. 2019.

Este rapaz suíço surdo colocava a sua mão no peito de Edouard Huet para sentir a vibração da produção de som, a fala. Edouard Huet utilizava a oralidade com Imperador (LAGUNA, 2015, p.73).

Strobel (2009) afirma que o E. Huet foi o primeiro professor surdo do Brasil no Instituto. Por meio da mescla entre a língua de sinais francesa com os sistemas já utilizados aqui no Brasil, surgiu a Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Não há registros de outros professores surdos no Segundo Reinado. Porém há registro de um outro professor surdo no século XX, em especial na gestão de Armando Paiva de Lacerda. Segundo Rocha (2010), o professor surdo Antônio Edgard de Souza Pitanga⁵⁰ era pernambucano e tinha formação pela Escola de Belas Artes. Lecionou as disciplinas de Desenho e Trabalho Manuais. Foi vencedor de prêmios como Grande Medalha de Prata (Menino Sorrindo), Grande Medalha de Ouro, (Icaro) e uma viagem à Europa com a escultura Paraguassú. Sob pretexto do diretor Dr. Armando, foi apresentado para a sociedade como destaque.

Neste contexto, gostaríamos de destacar a presença e o papel do repetidor surdo. Este cargo existiu nas instituições de ensino em geral exigindo conhecimento específico das disciplinas. No Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, eram os próprios alunos surdos que executavam esta função. Era comum, a contratação de ex-alunos para trabalhar no próprio Instituto assim que terminassem o curso. A preparação dos alunos para atuarem como repetidores no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos era, de acordo com Sofiato (2011), influenciada pelo método de Lancaster ou método Lancasteriano⁵¹.

De acordo com Rocha (2007), referente ao método Lancasteriano, o Barão de Gérando, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, divulgou este método como estratégia pedagógica para o ensino de surdos aqui no Brasil.

Além de reproduzir os conteúdos das disciplinas, os repetidores exerciam várias responsabilidades, bem como acompanhar e corrigir as atividades transmitidas pelo professor. Era considerada uma função cheia de responsabilidades. Na disciplina em que eram responsáveis, a função era assistir as aulas, repetir as lições do professor, corrigir os exercícios, acompanhar os alunos tanto no recreio quanto no retorno à sala de aula, inclusive pernoitar no

⁵⁰ Segundo Rocha (2010), morreu apenas com 48 anos de idade, em 1940.

⁵¹ Foi um método pedagógico iniciado pelo inglês Joseph Lancaster, em 1778. Segundo Neves (2003), “Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude”. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si.

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos com os alunos. Os repetidores atuavam nos ensinamentos dos 1º, 2º e 3º anos conforme a demanda. Conforme mencionado anteriormente, a função de repetidor não era exclusiva do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, mas percebemos que o papel de tais alunos era importante e perpassava desde as questões pedagógicas até as administrativas no Instituto.

Inicialmente, a função do repetidor foi atribuída pelo Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, regulamentado pelo Art. 91, que criou uma “classe de repetidores” cuja obrigação seria residir no Instituto. O papel foi definido para auxiliar os alunos “no estudo e preparo das lições”.

Os repetidores atuavam em vários colégios à época. Um exemplo é o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, cuja mesma atribuição foi feita. Em sua regulamentação, feita pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, no Artigo 18, estava prevista a contratação de até quatro repetidores, que poderiam ser também “inspetores com residência e sustento no Colégio”. Tal Instituto registrava que o papel do repetidor seriam de explicar “as lições aos meninos nas horas de estudo e auxiliarão o capelão no ensino das práticas e funções religiosas”. Cabia também “dirigir os alunos nos estudos preparatórios das suas lições, explicando-lhes o que era de mais difícil inteligência, lembrando-lhes o que tiverem esquecido e levando-os pelo raciocínio à cabal compreensão das matérias do mesmo ensino”. Com relação ao inspetor, o Instituto previa um profissional para cada dez meninos. No Artigo 16, consta que “os Inspectores acompanharão os meninos nas horas de recreio, de refeição, e de estudo”.

Outro exemplo, o Imperial Collegio de Pedro II, fundado em 1838. A partir do artigo 38 do Decreto nº 1.556 de 17 de fevereiro de 1855, apareceram as funções do repetidor. Porém, é no artigo 39 que se concretiza o papel desse agente, que deveria ser maior de 18 anos e nomeado por concurso. Suas funções eram as de auxiliar, inspecionar e dirigir os estudos dos alunos internos, explicando pontos difíceis das lições e ensinando o melhor método para compreenderem os conteúdos, além de manterem o respeito, a atenção e a disciplina desses alunos. Poderiam substituir professores faltantes e morar ou não na instituição.

TÍTULO IV.

Dos Repetidores.

Art. 39. É obrigação dos repetidores **auxiliar e dirigir** os estudos dos alunos internos do Collegio de Pedro 2º, **explicando-lhes os pontos difíceis das lições** marcadas para o dia, e ensinando-lhes o melhor método de a compreenderem.

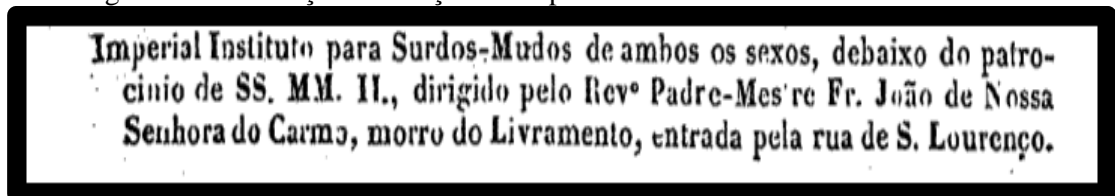
O Reitor do Colégio poderá designar para **substituir os professores** nos seus impedimentos temporários os Repetidores, que para isso julgar habilitados na conformidade do Artigo (DECRETO Nº 1.556, 1855, n.p.).

A figura do repetidor passou a fazer parte da configuração do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos na gestão de Dr. Manoel de Magalhães Couto. O repetidor que atuava no Instituto, tinha muitas responsabilidades, além de repetir os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula (ROCHA, 2008).

1.1.2 Gestão de Dr. Manoel de Magalhães Couto (1862-1868)

Após a saída de Edouard Huet, em 1862, surgiu uma crise, chegando a quase fechar o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Enquanto se aguardava um professor para assumir a direção, o mesmo estava se especializando no Instituto de Surdos da França. No mesmo ano, o Dr. Manoel de Magalhães Couto chegou ao Brasil e tomou posse da direção do Instituto (ROCHA, 2018, p.20). Encontramos registros referentes à atualização da direção do Instituto.

Figura 3 - Atualização da direção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos



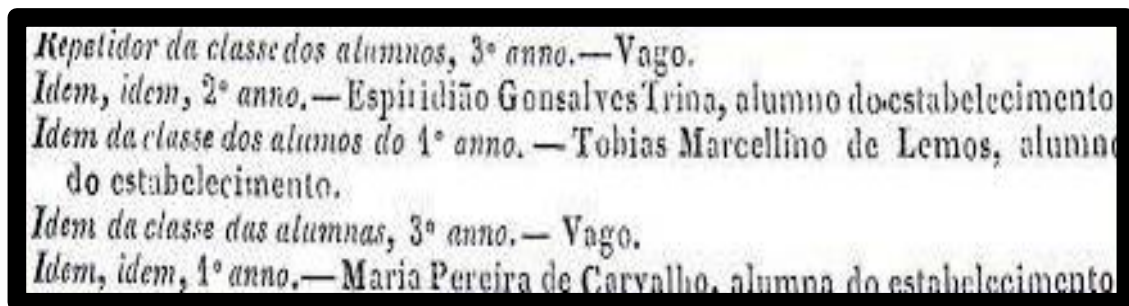
Fonte: Almanak Laemmert, 1862, p.434

Antes dessa contratação, o Frei João Monte do Carmo dirigiu o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos por pouco tempo. Sob a alegação das confusões existentes e sem condições de dar conta, Ernesto do Prado Seixá substituiu-o até a chegada do então Dr. Manoel de Magalhães Couto.

Neste período, observamos que alguns surdos trabalharam como repetidores. Os repetidores eram também aqueles que reproduziam os conteúdos das disciplinas através da oralidade ou escrita. No caso do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, estes repetidores eram ex-alunos surdos nomeados e que possuíam domínio dos conteúdos da disciplina selecionada.

A seguir, apresentamos a publicação da nomeação dos repetidores surdos, que foram bem-sucedidos nos exames públicos. Alguns dados sobre os alunos e profissionais que assumiram o ensino dos 1º, 2º e 3º anos, conforme anunciado no Almanak Laemmert. Os repetidores nomeados para o Imperial Instituto de Surdos-Mudos no período de 1864 a 1871 foram: Espiridão Gonsalves Trina (2º ano), Tobias Marcellino de Lemos (1º ano) e Maria Pereira de Carvalho (1º ano), como mostra a imagem a seguir. De acordo com registros encontrados, foram poucas informações que permitiram uma breve retrospectiva de cada repetidor surdo, a partir de 1864, de acordo com a gestão. Todos estes repetidores eram residentes e ex-alunos do Instituto.

Figura 4 - Publicação da nomeação dos repetidores surdos



Fonte: Almanak Laemmert, 1864

No período de gestão de Edouard Huet à gestão de Dr. Magalhães Couto, registros sobre a educação de surdos eram apresentados de forma concisa. Rocha (2018) conta sobre um conjunto de exercícios escolares realizado pelos alunos apresentando a construção de frases simples e descritivas de alguma ação e cenário, nos ajuda a compreender aspectos do cotidiano da instrução e como se dava o ensino da escrita. E a diferença entre uma escrita espontânea, de uso, para uma escrita de lições de aula. Essa observação diz respeito a outro registro encontrado de escrita ao aluno: um documento produzido de modo clandestino, sem a supervisão de um professor. Vejamos este registro em forma de carta de um aluno surdo: Manoel Pereira de Carvalho e a denúncia de maus tratos por parte do Dr. Magalhães Couto:

Rio de Janeiro 31 de março de 1868

O Sr. Dr. Manoel de Magalhães Couto disse mandaremos negros Institutos dos Surdos Mudos apanhemos as colchões sobre as cabeças fomos fora queimar as colchões (CARTA DO ALUNO ENVIADO AO DR. TOBIAS apud ROCHA, 2018, p.21).

Segundo Rocha (2018), através do conteúdo dessa carta percebe-se a referência a funcionários negros do Instituto. Foram encontrados nas folhas de pagamento a presença de inúmeros escravos de aluguel exercendo a função de cozinheiro, servente e criada (ROCHA, 2018, p.22).

1.1.2.1 Repetidor Surdo Espiridião Gonsalves Trina (1864-1871)

Na gestão do Dr. Manoel de Magalhães de Couto, Espiridião Gonsalves Trina foi registrado como repetidor. Este repetidor era natural da Bahia e surdo congênito. Foi repetidor aos 22 anos, sendo o mais velho dos alunos. Atuava na classe do segundo ano. Conta-se que em 1864, apareceu com sobrenome de Gonsalves Trina e só no ano seguinte seu sobrenome apareceu como Gonçalves Fiúza. No registro de alunos do Instituto no ano de 1869, foi destacado como Espiridião Gonçalves Fiúza.

Segundo o ex-diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Tobias Rabello Leite, tal repetidor era robusto e inteligente. Recebeu prêmio do Imperador durante o exame de “frases de transmissão de ordens”, um livro ilustrado pelo bom comportamento e aplicação. Completou a maioria em 1871 e por fim, teve que sair do Instituto.

1.1.2.2 Repetidor Surdo Tobias Marcellino de Lemos (1864-1871)

Ainda na gestão de Dr. Manoel de Magalhães de Couto, não foram encontradas informações sobre o repetidor Tobias Marcellino de Lemos. Enquanto o Espiridião Gonçalves Fiuza atuava na classe do segundo ano, ele atuava no primeiro ano. Assim como Espiridião Gonçalves Fiuza, recebeu o prêmio do imperador e saiu do Instituto assim que atingiu a sua maioria.

1.1.2.3 Repetidora Surda Maria Pereira de Carvalho (1864-1868)

Segundo Rocha (2010), Maria Pereira de Carvalho era natural de Barra Mansa, no Rio de Janeiro. Veio junto com os seus dois irmãos mais velhos, ambos surdos, para ser aluna do próprio Edoard Adolfo Huet Merlo durante a sua gestão em 1858 (aos nove anos de idade). Os seus irmãos eram o Manoel Pereira de Carvalho, registrado como décimo sexto e o outro irmão era Francisco Pereira de Carvalho registrado como décimo quinto. A Maria Pereira de Carvalho era registrada como décima sétima (MAPPA Nº 1, 1858). Como observação comportamental e intelectual foram registradas as seguintes palavras: caráter turbulento, inteligente e progresso satisfatório. Frente a análise feita por Edouard Huet, a aluna surda estaria apta a exercer a função de repetidora. E tornou-se a única aluna surda que, na qualidade de mulher, exerceu a função de repetidora no Instituto, aos quinze anos na gestão de Dr. Manoel de Magalhães de Couto.

Neste contexto, com as concepções daquela época para exercer a função de repetidor num espaço da instituição questionamos: *Uma surda? Ainda mais uma menina justamente numa época onde as mulheres eram consideradas inferiores aos homens? Recebia remuneração em igualdade aos outros repetidores?* A mesma atuava como repetidora na época em que aconteceu a denúncia de maus tratos por parte do Dr. Magalhães Couto contra o seu irmão Manoel Pereira de Carvalho (ROCHA, 2018, p.21).

Os registros demonstram que, provavelmente, ela teve sua atividade pedagógica interrompida em função da alegação desenvolvida pelo diretor, contrária à presença de mulheres no Instituto (ROCHA, 2010, p.47-56). Maria Pereira de Carvalho permaneceu no cargo até a posse do Dr. Tobias Rabello Leite, quando houve uma nova reorganização, estabelecida pelo Decreto nº 4.046/1867.

Quando o diretor Tobias Rabello Leite tomou posse, no ano de 1869, num relatório dirigido ao Imperador, ele se manifestou sobre as meninas:

Existem no Instituto duas alumnas que se aproximão da puberdade. Chegando a esta idade, sou de opinião que sejam retiradas do Instituto, embora não tenham, como não terão concluído a instrução litteraria, porque sem inconvenientes não podem nelle continuar a residir (LEITE, 1869, p.7).

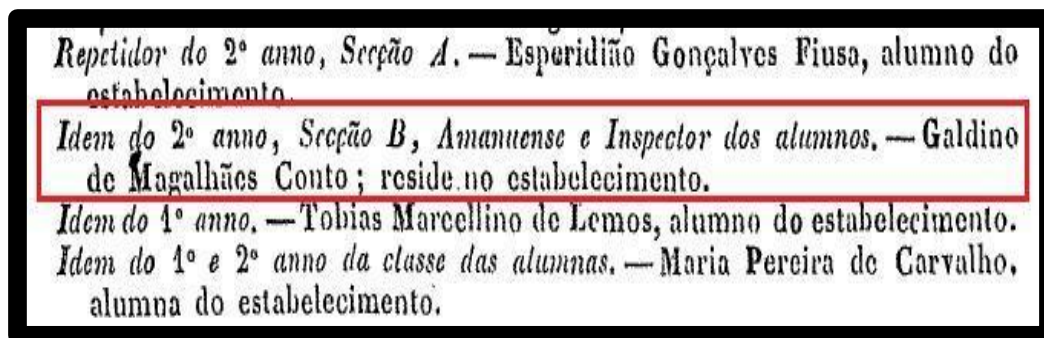
Segundo Rocha (2008, p.43), para o diretor Tobias Leite “as alunas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar”. No

que diz respeito às meninas surdas, o diretor permitia a permanência delas até a primeira menstruação, depois seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo. As meninas só voltaram ao Instituto por volta de 1930, sob o regime de externato.

1.1.2.4 Repetidor/ Inspetor e Surdo Galdino de Magalhães Couto (1865 - ?⁵²)

No período de 1865, ocorreram algumas novas contratações, incluindo mais um cargo, o de inspetor. A seguir, temos o anúncio do Almanak Laemmert:

Figura 5 - Publicação da nomeação do repetidor e inspetor



Fonte: Almanak Laemmert, 1865

Diante da publicação supracitada do Almanak de 1865, notamos que, além da nomeação do repetidor e inspetor Galdino de Magalhães Couto, residente no local do estabelecimento, Espiridião Gonçalves Fiusa, Tobias Marcellino de Lemos e Maria Pereira de Carvalho, igualmente foram nomeados para ocupar a função repetidor em suas respectivas turmas: 2º ano, 1º ano e no 1º e 2º ano (da classe das alunas).

Galdino de Magalhães Couto foi repetidor do 2º ano e inspetor, amanuense⁵³. Segundo o anúncio do Almanak Laemmert, ele aparecia como “residente no estabelecimento”, sem mais nenhuma informação adicional. Galdino de Magalhães Couto assumiu algumas turmas do diretor Manoel de Magalhães Couto e chegou a exercer a função de repetidor do 3º ano, quando estava com a vaga aberta.

⁵² Não foram encontrados mais registros.

⁵³ Escrevente de repartição pública, que manualmente registra documentos ou os copia (LAGUNA, 2015, p.91).

Neste contexto, surge a pergunta *‘Desde quando surgiu a função de inspetor? E a sua dupla função inspetor e repetidor?’* A função de inspetor surgiu bem antes da fundação do Imperial Instituto para Surdos-Mudos. A mesma surgiu através no artigo 16 do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Neste artigo do referido Decreto, constava a função: “os Inspectores acompanharão os meninos nas horas de recreio, de refeição, e de estudo”. O principal cuidado era vigiar para que não haja exposição a desastres, manter o silêncio nas horas do estudo e no recolher dos dormitórios dos alunos do Instituto. No decreto nº 4.046 de 19 de dezembro de 1867, que aprovou o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos, em seu capítulo I, no que tange aos empregados do Instituto:

Art. 2º O Instituto terá, além do Director, os seguintes empregados:

1 Professor
 1 Professora
 1 Capellão
1 Inspector de alumnos
1 Inspectora de alumnas
 1 Roupeira, enfermeira e dispenseira
 1 Criada
 1 Cozinheiro
 4 Serventes

Art. 3º Ao Director **compete a inspecção do Instituto no que é concernente á educação**, á saúde e ao tratamento dos alumnos.

Art. 7º O Director e **os Inspectores dos alumnos deverão morar no Instituto**, d'onde só poderão ausentar-se em horas em que a sua presença alli não seja indispensável (Coleção de Leis do Império do Brasil, 1867, grifo nosso).

De acordo com o regulamento provisório do Instituto dos Surdos-Mudos de 1867, percebe-se que há especificação de gênero para atuar como inspetor de alunos e alunas desde que residam no local de Instituto (Art. 2º e Art. 7º). Ainda neste regulamento, não houve menção de repetidor, o que nos leva a pensar que a função de inspetor já estaria atribuída à função de repetidor visto que no Art. 3º evidencia claramente no que compete.

Em se tratando da função de repetidor e inspetor do Imperial Instituto para Surdos-Mudos, estes dois desempenhavam papéis diferentes. O repetidor desempenhava um papel muito próximo ao do professor, já o inspetor zelava pela educação moral, além de vigiar os alunos surdos do Instituto. Há registros que o repetidor não era exatamente um professor substituto, pois para atuar nas instituições do Império, precisava participar de um processo seletivo (LAGUNA, 2015, p.90).

1.1.3 Gestão de Dr. Tobias Rabello Leite (1868-1896)

Durante a gestão do Dr. Manoel de Magalhães, foi constatado, através de relatório, complicadas condições de funcionamento do Instituto. O Dr. Tobias Rabello Leite foi nomeado para uma inspeção e alegou que no Instituto não havia ensino, era apenas uma casa servindo como asilo para surdos. Em consequência, o diretor foi exonerado e a sua gestão foi passada para o próprio Dr. Tobias Rabello Leite que permaneceu nessa função até a sua morte em 1896. O Dr. Tobias Rabello Leite tinha ligação com o líder republicano Benjamim Constant, diretor do Instituto do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Segundo Rocha (2008), posteriormente, vários diretores foram se alternando no cargo do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Um dos marcos importantes foi o ano 1872, quando Dr. Tobias Rabello Leite assumiu o cargo efetivo de diretor, cumprindo o objetivo de melhorar a rotina da instituição. “Um das metas principais do Dr. Tobias era a de oferecer ensino profissionalizante” (ROCHA, 2008, p.40). Apesar das finalidades de favorecer a educação dos surdos, em relação aos objetivos do Instituto, o diretor Tobias Leite Rabello determinava que:

O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n.4046 de 19 de dezembro e 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos úteis indivíduos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente (LEITE, 1869, p.4).

Torna-se explícita a ideia, de que além de oferecer as disciplinas aos alunos surdos, os mesmos poderiam ser beneficiados com outras atividades, tais como as profissionalizantes.

Lembrando que quando o Dr. Tobias Rabello Leite tomou posse em 1868, o Decreto nº 4.046/1867, bem como a sua nova organização, veio a ser executada na prática. A seguir, na sua gestão, destacaremos o trabalho dos repetidores surdos Flausino José da Gama e Gustavo Gomes de Matos.

1.1.3.1 Repetidor Surdo Flausino José da Costa Gama (1871-1878)

Segundo Sofiato e Reily (2011), de acordo com o documento intitulado “Alumnos do Instituto dos Surdos-Mudos” escrito pelo diretor Tobias Rabello Leite, datado de 5 de abril de 1870, Flausino José da Costa Gama tinha ingressado no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em primeiro de julho de 1869, aos 18 anos. De acordo com as informações no Almanak Laemmert, Flausino José da Costa Gama iniciou o seu trabalho na função de repetidor em 1871, aos 20 anos, ou seja, dois anos depois que ingressou no Instituto permanecendo até 1879. Era surdo congênito e filho de Anacleto José da Costa Gama. Além de exercer como repetidor, também era desenhista (SOFIATO; REILY, 2011).

No que se refere à atuação de Flausino no Instituto, o diretor Tobias Leite (1871), em seu relato:

A nomeação desse repetidor não foi só pela satisfação de uma das mais vitais necessidades do instituto, foi também um acto fecundo de bons resultados para os alunos, que animaram-se e regozijaram com as lições de um companheiro de infortúnio, para o publico, que vendo um surdo-mudo educado n'este Instituto exercer as funções de Professor, tem a maior prova de proficuidade do ensino (LEITE, 1871, p.5).

Em uma avaliação de lições e desempenho do repetidor Flausino da Gama foi observado e relatado pelo diretor Tobias Rabello, em 1871, que Flausino tinha animação e desafiava os alunos (ROCHA, 2007, p.43).

De acordo com a função do repetidor, para entendermos melhor, o Regimento do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de 1873, em seu capítulo III trazia essa informação:

Art. 13. Haverá no Instituto um repetidor para cada cadeira de linguagem escrita, e um para a cadeira de matemáticas, de geografia e história.
 Art. 14. Os pretendentes aos lugares de Repetidor **deverão exhibir provas de conhecimento** das matérias designadas no art. 47 do Regulamento da Instrução primária e secundária do Município da Corte.
 Para os lugares de Repetidor da cadeira de linguagem escrita do 1º e 2º anos **será preferido o aluno do Instituto** que tiver terminado seu curso com distinção, e reunir a boa índole e procedimento a manifesta aptidão para o ensino. [...]
 Art. 15. Os Repetidores serão nomeados pelo Ministro por proposta do Director, residirão no Instituto, e além da alimentação em commum com os alumnos, **perceberão a gratificação de 800\$000 por anno.**
 Art. 16. **Os Repetidores, quando substituírem os Professores** nos seus impedimentos temporários, terão direito à gratificação do Professor substituído (BRASIL, 1873, CAPÍTULO III, n.p.).

Assim como no Decreto nº 4.046 de 1867, o relatório do Diretor Tobias Rabello Leite, de 1871, a função de repetidor foi mencionada no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1873. Nele consta sobre o exercício de funções diferentes: de linguagem escrita e de linguagem articulada. Ainda nos relatórios do diretor Tobias Rabello Leite, a linguagem escrita era considerada como a mais eficiente no ensino dos alunos surdos. Com isso, o Decreto de 1873 determinou que a linguagem escrita deveria ser ocupada por repetidores aprovados em concurso, pois anteriormente eram nomeados os melhores alunos com conhecimentos específicos nas disciplinas. De preferência, os lugares de repetidores sejam preenchidos por ex-alunos do Instituto. Diante desta argumentação, parece que a vaga era preenchida por pretendentes fora do Instituto. Ademais, uma parte do texto do Art. 16 visava garantir o direito à gratificação em substituição dos professores, além de receber de 800\$000 (oitocentos mil reis ao ano).

Dentro deste contexto, a função de repetidor mostrava-se muito próximo da função do professor, distanciando-se aos poucos da função/responsabilidade do inspetor.

A seguir, apresentamos um registro feito no Almanak Laemmert sobre Flausino José da Costa Gama em 1874:

Figura 6 - Publicação da nomeação do repetidor Flausino José da Costa Gama

Instituto dos Surdos-Mudos. [61

RUA DA REAL GRANDEZA, 4, ESQUINA DA DOS VOLUNTARIOS DA PATRIA.

Director.—Dr. Tobias Rabello Leite, 5, reside no estabelecimento.

Capellão e Professor de Religião do 1º e 2º anno.—Fr. Bento da Trindade Cortez, Mosteiro de S. Bento.

Professor de linguagem escripta do 1º e 2º anno.—Dr. Pedro José d'Almeida, 5, r. de Catumbý, 26 E.

Dito do 3º e 4º anno.—Dr. Joaquim José Menezes Vieira, r. da Carioca, 113, pharr.acia, e r. do Conde d'Eu, 43.

Professor de Desenho.—João Maximiano Mafra, 5, r. do Hospicio 236.

***Repetidor do 1º e 2º anno.*—Flausino José da Gama, surdo-mudo, educado no estabelecimento.**

Dito do 2º e 4º anno.—Vago.

Dito da cadeira de mathematicas e geographia.—José Leite Sobrinho.

Mestre de gymnastica.—Paulino Francº Paes Barreto, r. de S. Clemente, 45.

Escripturario e agente.—Francisco Domingues Vieira, r. de S.ª Manoel, 36.

Inspector dos alumnos.—Eustaquio Dias.

Roupeiro e Dispenseiro.—Carlós José dos Santos Rodrigues.

N. B. O Instituto foi reorganizado por Decreto n. 5435 de 15 de Outubro de 1873, em virtude do qual todos os alumnos são obrigados a aprender uma arte ou officio mecanico.

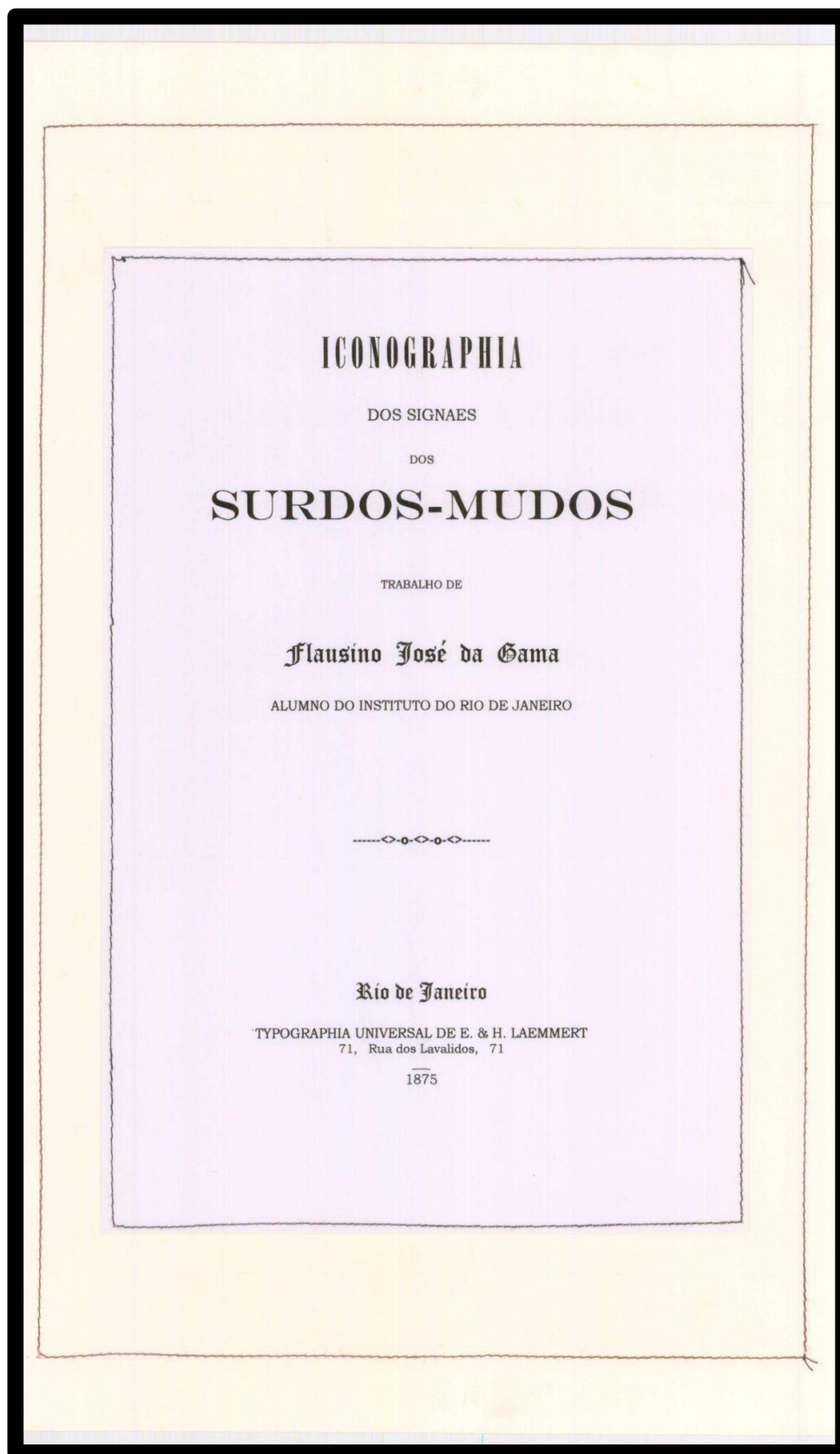
Os Repetidores, Inspector dos Alumnos e Roupeiro morão todos no Estabelecimento. O Instituto póde ser visitado todos os dias a qualquer hora.

Fonte: Almanak Laemmert, 1874

Em 1875, enquanto atuava como repertidor, Flausino José da Gama publicou a obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*⁵⁴, apesar de seus desenhos serem copiados do surdo francês Pierre Pèllisier (SOFIATO, 2011). No acervo do INES (2007), em sua versão brasileira, houve a tradução das palavras dos 382 verbetes da língua de sinais francesa para a língua portuguesa, com as mesmas características de desenhos, categorias gramaticais e aspectos descritivos (ACERVO DO INES, 2007). Quanto à tradução da língua francesa não se encontram registros, apesar de Campello e Quadros (2010) salientarem que se pode afirmar que a base da Língua de Sinais Brasileira (LSB) foi a Língua de Sinais Francesa (LSF).

⁵⁴ O original se encontra no acervo da Biblioteca Nacional. Segundo o diretor Tobias Rabello Leite, o livro tinha por objetivo “*divulgar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação de seus pensamentos. E o outro seria para mostrar o quanto um surdo mudo educado poderia ser apreciado*” (ROCHA 2010, p. 47).

Figura 7 - Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos

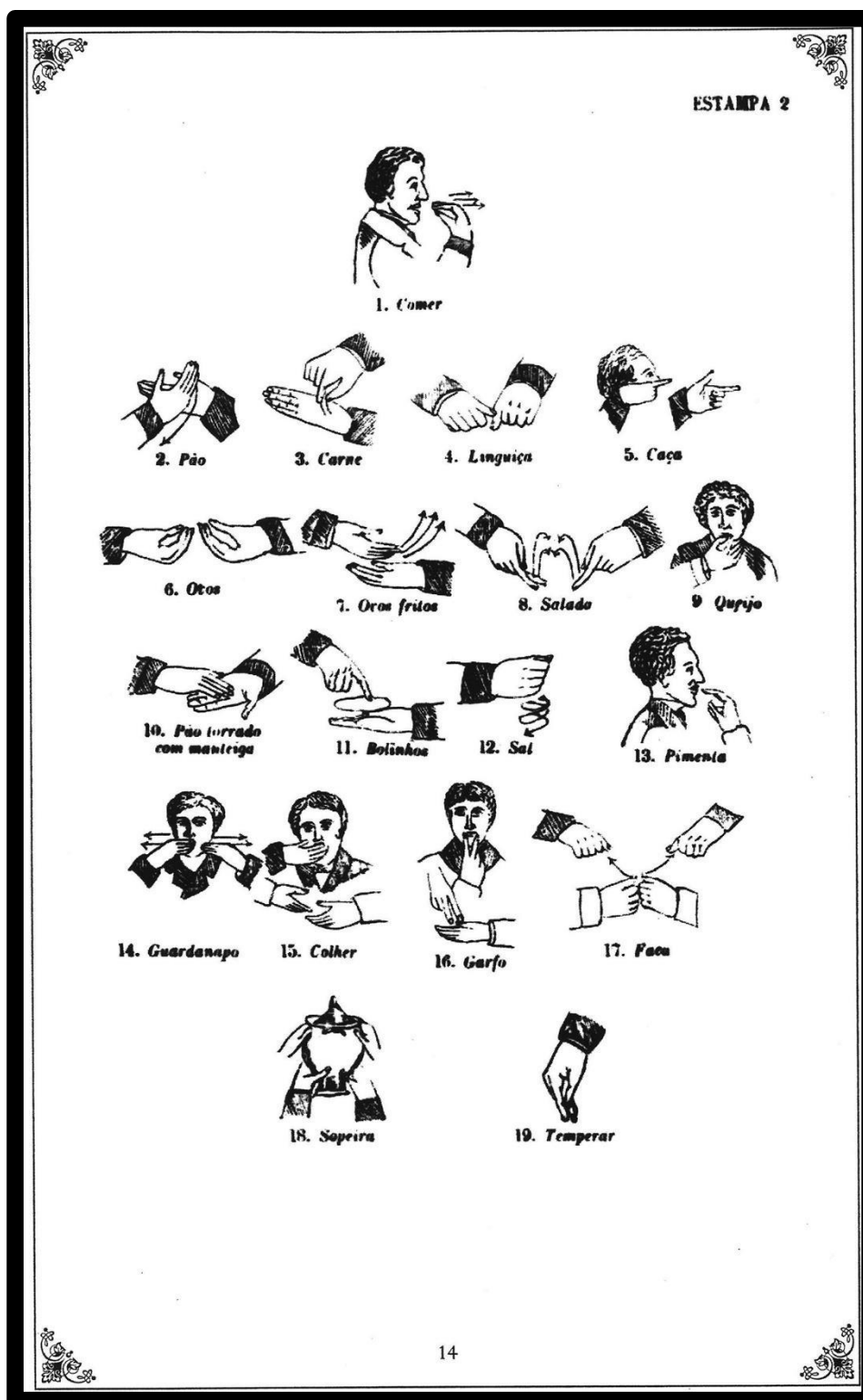


Sofiato (2011) destaca que a obra de Flausino era constituída basicamente de estampas, compostas por imagens referentes aos sinais, compondo o léxico. Segundo a autora, o repetidor Flausino Gama, por meio do material que elaborou, pretendia empregar sinais franceses como se fossem brasileiros, criando uma língua de sinais ‘originalmente’ brasileira (SOFIATO, 2011, p.56-62).

Como demonstração, na página a seguir, temos a estampa 2. Nela, segundo Sofiato e Reily (2011), encontra-se o léxico correspondente a “Alimentos e objetos de mesa”, incluindo 19 sinais referentes a essa categoria semântica. Ainda destacam que existe uma listagem que tem por finalidade descrever a forma de realização dos sinais apresentados. A tentativa era facilitar a execução do sinal por meio de uma instrução verbal acompanhados dos desenhos revelando a natureza didática do repetidor Flausino da Gama.

Após a comparação da obra de Flausino com as pranchas produzidas por Pélissier, Sofiato e Reily (2011) concluem que não houve apenas inspiração artística, mas sim apropriação das imagens. As referidas obras são idênticas quanto a sua forma de constituição (SOFIATO e REILY, 2011, p.186 e p.187).

Figura 8 - Estampa 2



Fonte: FLAUSINO 1875 apud SOFIATO 2016

A questão que se coloca aqui é qual foi o impacto desta produção de Flausino enquanto repetidor? Sofiato (2011), verificou que a função do repetidor era mais abrangente que um ‘mero’ instrutor de língua de sinais. Na época do trabalho do Flausino, a língua de sinais era propagada dentro da instituição, mas o ensino de língua de sinais não estava previsto no currículo do Instituto.

Aos olhos do diretor Tobias Rabello Leite, a publicação e divulgação desta obra seria uma iniciativa para que as pessoas ouvintes pudessem se comunicar com os surdos (ROCHA, 2010, p. 47). E para Sofiato (2011), a referida obra “daria visibilidade do trabalho desenvolvido no Instituto e nada melhor que um aluno, educado nesse estabelecimento, no papel de autor/produtor” (SOFIATO, 2011, p.55).

Mesmo com as alterações do Decreto nº 6.296 de 1876 e a nova regulamentação, abriram-se vagas para mais repetidores, segundo o diretor Tobias Rabelo Leite registrou, mas não houve mais candidatos. O diretor encerrou seus relatórios em 1868 comentando sobre a necessidade de mais profissionais, da formação de professores e inclusive defendeu melhores salários para os inspetores, uma vez que atuavam em dupla função: repetiam as lições e zelavam pelos alunos.

Flausino José da Costa Gama encerrou suas atividades em 1878, aos 27 anos de idade sob alegação de apresentar enlouquecimento (LEITE, 1878, p.6 apud LAGUNA, 2015, p.109), porém segundo informações de Laguna (2015) não houve registros sobre o mesmo em documentos hospitalares e sanatórios.

No ano de 1879, não houve atuação do repetidor surdo até a substituição pelo aluno Gustavo Gomes de Mattos.

1.1.3.2 Repetidor Surdo Gustavo Gomes de Mattos (1880-1889)

Gustavo Gomes de Mattos era natural do Ceará e tinha surdez adquirida em acidente. Segundo os registros, era robusto e muito inteligente. Ingressou no Instituto com apenas 13 anos. Substituiu o repetidor Flausino José da Gama, por este ter sido exonerado.

Durante atuação de Gustavo Gomes de Mattos no Instituto, em 1881, a função do repetidor era prevista no Regimento Interno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que

regulamentou o Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873. O dever de tal função no Regimento de 1881 era entendida desta forma:

Art. 13. É dever dos repetidores:

§ 1^o Repetir as lições, **observando fielmente as instruções que lhes der o professor.**

§ 2^o Solicitar ao Diretor todos os meios necessários para o ensino, para o asseio e regularidade das aulas.

§ 3^o Acompanhar para a sala respectiva os alunos, à hora marcada para começar a aula, e para o recreio, quando terminada.

§ 4^o Dar parte ao Diretor da falta dos alunos, e só lhes aplicar as penas que o Diretor autorizar.

§ 5^o Corrigir e rubricar as lições que os alunos copiarem em seus cadernos.

§ 6^o Pernoitar no dormitório dos alunos, em lugar reservado, velando sempre pela moralidade, ordem e asseio.

§ 7^o Presidir o refeitório, mantendo nele toda a ordem, respeito e asseio, informando o Diretor de qualquer falta que houver.

§ 8^o Acompanhar os alunos nas horas do recreio e dos passeios, **nunca os deixar entregues a si mesmos, e procurar sempre entretê-los com objetos e atos que concorram para o desenvolvimento físico e intelectual dos mesmos alunos, e não consentir que escrevam nas paredes e estraguem os móveis.**

§ 9^o Dar parte ao Diretor de todos os fatos que interessem ao bem-estar dos alunos.

§ 10^o **Assistir aos trabalhos da horta para obrigar os alunos a fazer o serviço** que lhes for designado, e para **evitar que sejam maltratados ou obrigados a serviço superior a suas forças.**

§ 11^o Atender ao serviço das oficinas para obrigar os alunos a obedecer aos mestres e evitar que estes os maltratem.

Art. 14. É também dever rigoroso dos repetidores empregar a maior vigilância na polícia do estabelecimento, e não consentir, a pretexto algum, que os alunos se afastem do grupo dos companheiros. [Grifos meus] (REGIMENTO INTERNO 1881, n.p.).

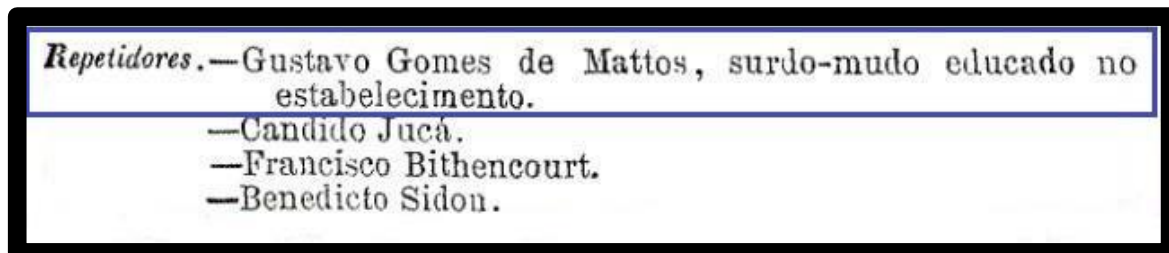
Diante desse regimento interno de 1881, nota-se à imposição de medida disciplinar, requerendo uma responsabilidade um pouco maior para a função de repetidor. Inclusive apresentou traços de hierarquia ajustada na instituição, onde os professores tinham o dever de “dar aos repetidores as instruções que julgarem necessárias para a repetição das lições” (Art. 10, § 6^o.) e, ainda, cabia informar ao diretor as faltas cometidas pelo repetidor (Art. 12).

Houve relatos do atendimento aos surdos em delegacias (Art. 14). Segundo Laguna (2015), a polícia procurava ajuda quando necessário, no Instituto. Cabia aos repetidores do Instituto prestar auxílio na comunicação em delegacias e muitos destes repetidores “se negavam a atender” (LAGUNA, 2015, p.130 e p.131).

Com base no relatório do Dr. Tobias Rabelo Leite de 1881, percebemos que a função do repetidor implicava também no contexto pedagógico. Além destes trabalharem com os alunos surdos, estariam também se preparando para serem futuros professores.

Em seu relatório, Leite (1876) declarou que apenas alunos como Gustavo conseguiriam chegar até ao fim do ensino de seis anos do Instituto. Com isso, alcançou a instrução completa, habilitando-o à comunicação com a sociedade. Como resultado, o aluno Gustavo Gomes de Mattos recebeu a medalha de ouro pelo seu desempenho escolar.

Figura 9 - Nomeação de Gustavo Gomes de Mattos



Fonte: Almanak Laemmert, 1887.

A partir do Segundo Reinado, num intervalo de cem anos, ao pesquisar sobre atuação dos repetidores surdos no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, verificamos que a Instituição teve sete mudanças de nome em função de situações políticas.

1.1.4 Gestão de Joaquim Borges Carneiro (1896-1897)

Segundo Rocha (2007), em 1896, o diretor Dr. Tobias faleceu e o professor Joaquim Borges Carneiro assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos até fevereiro de 1897, numa breve passagem. Durante a sua gestão, o próprio professor Borges Carneiro enviou um ofício ao governo, o professor Cândido Jucá⁵⁵, professor de Linguagem Escrita como indicação para o preenchimento da vaga da cadeira de Linguagem Articulada aposentando Dr. Menezes Vieira⁵⁶.

⁵⁵ Era também professor de alemão do Colégio Pedro II, estudou fonologia alemã e se tornou grande defensor do ensino da Linguagem Articulada. Como resultados do trabalho, um aluno Laurindo leu e repetiu uma quadra de Casimiro de Abreu nos lábios do professor. E outro aluno Silvio ao presidente da República Campos Sales, fez uma saudação como um pronunciamento (ROCHA, 2008, p.49).

⁵⁶ Como missão oficial, tinha por objetivo reunir conhecimentos em relação ao ensino da disciplina Linguagem Articulada, a fim de aplicar no INES. Seus estudos foram aplicados da Europa ao longo de sete anos, no período de 1882 a 1889. Num ofício do Dr. Tobias ao governo, afirmou que os alunos que frequentavam as aulas de Linguagem Articulada não haviam adquirido nenhuma instrução, enquanto aqueles alunos das classes de Linguagem Escrita haviam apresentado seus melhores desempenhos (ROCHA, 2008, p.49).

1.2 Século XX

Abordamos a trajetória da educação de surdos e a presença de repetidores surdos de acordo com as gestões do século XIX, baseando nos documentos e pesquisas no acervo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Percebe-se que no século XX houve pouquíssimos dados sobre os repetidores surdos, sendo que não foi possível encontrar mais registros. Contudo, seria de grande valia, e interesse, fazer o mapeamento das práticas dos repetidores surdos.

1.2.1 Gestão de Dr. João Paulo de Carvalho (1897-1903)

Com a virada do século, durante a gestão do Dr. Paulo de Carvalho, em março de 1901, surgiu o Decreto nº 3.964 que estabeleceu um novo regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Tratou-se de manter o plano de estudos estabelecido no regulamento de 1873, que recomendava o ensino da Linguagem Articulada e a Leitura sobre os Lábios para aqueles que tivessem aptidão. Também foi criada mais uma vaga para função de professor repetidor, quatro no total.

CAPÍTULO V DOS REPETIDORES

Art. 29. Os repetidores serão nomeados dentre as pessoas que provarem estar habilitadas nas matérias da respectiva cadeira. Esta prova será feita ou por certificados de estudos ou por um exame prestado no Instituto perante uma comissão nomeada pelo diretor.

Art. 30. Haverá um repetidor para cada cadeira de linguagem escrita, um para a cadeira de linguagem articulada e um para a de matemática, história e geografia do Brasil [...]. [Grifos meus] (BRASIL, 1901, n.p.).

No referido Art. 29, nota-se o tom imperativo em relação a habilitação, competência e conhecimento específico em cada disciplina para atuar na função de repetidor. Dentro deste contexto, entende-se a necessidade de suas atividades e o grau de envolvimento com os estudos. Denota-se o reconhecimento da importância, a valorização, a qualificação do repetidor como profissional no Instituto.

Durante sua gestão, em 1900 o Diretor Dr. João Paulo de Carvalho participou no Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-

Mudos, realizado em Paris. Participaram surdos e ouvintes de vários Institutos de surdos, de vários países que tratavam da questão da prática científica, além da prática de caridade.

Em 1903, João Paulo Carvalho foi exonerado segundo Rocha (2018), assumindo a Direção do Instituto o Dr. João Brasil Silvado, que trataremos na próxima seção.

1.2.2 Gestão de Dr. João Brasil Silvado (1903-1907)

Em 1903, Joao Paulo Carvalho foi exonerado e o Dr. João Brasil Silvado, advogado, assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos por quatro anos. Na sua gestão, em 1905, João Brasil Silvado Junior⁵⁷ foi nomeado pelo seu próprio pai para a função de repetidor.

O antigo regulamento, peça legislativa de grande simplicidade, mas de um raro bom senso, previa isso, e só permitia o preenchimento das vagas de professores por concurso feito unicamente entre os repetidores em exercício. É o único meio de garantir a formação de um verdadeiro corpo docente de surdos mudos (BRASIL, 1906, p. 243).

Nas palavras do Dr. João Brasil Silvado percebe se que, apesar da função ser exercida inicialmente por surdos desde Imperial Instituto para Surdos-Mudos, o repetidor surdo era o mais qualificado para repetir as lições de leitura e escrita mantendo tanto a formação dos repetidores surdos quanto o legado histórico, além da valorização deste profissional no Instituto.

Em 1906, segundo Rocha (2018), Dr. João Brasil Silvado criou a Revista do Instituto de Surdos Mudos, cuja produção foi de somente três exemplares. Assinou alguns artigos em defesa da educação das meninas surdas (ROCHA, 2018, p.85).

Em 1907, Dr. João Brasil Silvado nomeiou Saul Borges Carneiro para a função de professor repetidor. Os dois professores mantinham uma discórdia em relação a educação de surdos. Segundo ROCHA (2008, p.53) o professor Silvado era mais ligado ao método combinado já o professor Saul Borges ao método oral.

Para entender melhor sobre os métodos de ensino: o combinado, neste caso o misto e o oral, segue a ata do Congresso de Milão que foi realizada em 1880:

⁵⁷ Fundou a Associação Brasileira dos Surdos Mudos – A.B.S.M. em 24 de maio de 1913, cujo estatuto descreve em seu artigo de nº 2 o objetivo principal da associação: promover tudo que for para o bem dos surdos mudos do Brasil, physica, moral, intelectual e socialmente (ROCHA, 2008, p.53).

O PRESIDENTE tomou a palavra e relatou que, no dia anterior, a Assembleia havia aprovado a deliberação, na qual declarava a preferência do sistema articulatório ao sistema de sinais. Devia-se escolher um dos métodos. Como a mãe verdadeira que, perante ao Rei Salomão, preferiu preservar a vida de seu filho reparti-lo, resolveu, ele, o presidente, optar completamente a favor da fala. Requer muita coragem ensinar somente por fala. Deve-se renunciar o uso de sinais. No entanto, são permitidos poucos e simples gestos quando uma criança inicia a vida escolar. É na sala de aula que começa a “redenção” do surdo-mudo, que espera que seu professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala, seus lábios e não suas mãos, por meio de sinais. O método Oral é possível, o Sistema Misto é impossível e ilógico. Para transformar um bebe 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 os lábios, o aluno se distrai. O método de sinais se opõe muito ao da fala. De todos os movimentos para expressão de ideais, o labial é o mais perfeito. Compreende-se tudo por esse maravilhoso instrumento, que é a boca tocado pelas mãos do divino. Paciência, paciência, paciência! Instrutores devem concentrar seus esforços em ensinar a pronuncia com calma, exatidão e perfeição. Assim, teremos a comprovação de que a fala é o melhor e único método possível (ATAS DO CONGRESSO DE MILÃO, 1880, p.24-25).

Dr. João Brasil Silvado faleceu em 1911 em Paris.

1.2.2.1 Repetidor Surdo João Brasil Silvado Junior (1907-1910)

Segundo Laguna (2015, p.114) há registros de que o repetidor João Brasil Silvado Junior era surdo e aluno no INES, e assumiu como repetidor de linguagem escrita em 1908.

Além de repetidor, segundo Rocha, o professor João Brasil Silvado Junior, em 24 de maio de 1913, fundou a Associação Brasileira dos Surdos-Mudos, com o apoio do Instituto Central do Povo, no Rio de Janeiro. Uma importante referência para a história da Instituição (ROCHA, 2008, p.53).

Em maio de 1915, em dezembro de 1914, foi criada a publicação EPHPHATHA, que tinha como objetivo divulgar as atividades e propósitos da Associação. O mesmo era redator, além dos surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos, todos do Instituto dos Surdos-Mudos. Na apresentação da Revista intitulada O Nosso Dever, constava que “A Associação não é, nem se tornará um asylo. A caridade que ella pratica é intelligente, digna e não humilhante. Quer levantar a posição social do surdo-mudo, desenvolvendo-lhe as energias individuaes, tornando-o cheio de actividade e iniciativa, instruído, sadio e moralizado. A Associação é mantida por eles, e não eles por ella.”

Rocha (2018) em entrevista com a Professora Lea Carneiro em 1997, por ocasião das comemorações dos 140 anos do Instituto, descreveu o seguinte cenário sobre os repetidores:

O espaço da sala de aula no início dos anos de 1930 era diferente dos dias de hoje. Não havia carteiras individuais, mas uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos. O repetidor ficava em uma das laterais repetindo as lições dadas pelo professor mais gabaritado. Este ficava em outro canto da sala numa pequena mesa, tomando a lição de um aluno de cada vez [...] “o professor gabaritado dava-nos instruções diárias de ensinar, por exemplo, o nome dos objetos, os pronomes, os verbos mais usados”. Como explicado anteriormente, o ensino era diferenciado e dividido em linguagem escrita, linguagem oral (leitura labial e estimulação auditiva), oferecida aos que tivessem aptidão. Esta última era ministrada pelo Professor Brasil Silvado Jr (ROCHA, 2018, p. 78-79).

Diante dessas informações, nota-se que esta foi a última atuação de repetidor surdo na gestão do século XXI no INES.

Em 1942, o João Brasil Silvado Junior participou da entrevista da matéria publicada pelo DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), junto com o Diretor Armando Lacerda, o médico Henrique Mercaldo, além dos professores Saul Borges Carneiro e Geraldo Cavalcanti, abordando aspectos de sua história até aquele momento, fornecendo ricos detalhes na forma de depoimentos.

Em 1952, fundou junto com a Professora Regina Rondon Krivochein (foi professora do Instituto nas décadas de 1930, 1940 e 1950), Léa Borges Carneiro, Antonio Cavalcanti de Albuquerque, Felipe Carneiro e Marijeso de Alencar Benevides, a Associação Brasileira de Professores de Surdos. Essa associação tinha uma Revista Trimestral cuja direção cabia à mesma professora Regina e a publicação era direcionada a temas referentes à surdez e às questões políticas. Além disso trazia biografias de alunos e professores (ROCHA, 2018, p.85).

Depois disso, não foram encontrados mais registros, bem como quando se deu seu óbito.

1.2.3 Gestão de Dr. Custodio Ferreira Martins (1907-1930)

Em 1907, o Dr. Custodio Ferreira Martins assumiu a direção do Imperial Instituto para Surdos-Mudos por 23 anos. A sua gestão foi marcada pela obra de ampliação das dependências do Instituto com a alegação de criar uma seção feminina. Várias alunas surdas assistiam ilegalmente às aulas do professor Saul Borges (Rocha, 2007, p.54). Essa ilegalidade se deu em razão da verba destinada apenas para meninos do Instituto. Como resultado, o gestor Custodio

Martins enviou um pedido de desculpas ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior com seus argumentos.

Na gestão de Custódio Ferreira Martins, baseado em documentos, bem como legislações e regimentos internos, nota-se que o ensino para surdos e a função de repetidor sofreu mudanças significativas através do método de ensino. Em 1908, no decreto nº 6.892 de 19 de março, que aprova o regulamento para o Imperial Instituto para Surdos-Mudos, em seu Capítulo II, no que refere ao ensino, dizia:

Art. 7º O methodo *mixto* ou *combinado* será o adoptado no ensino de todas as disciplinas.

Art. 8º O ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os labios será dado de preferencia aos alumnos que se mostrarem aptos para recebe-lo (DECRETO Nº 6.892, 1908, n.p.).

Assim sendo, quanto à função de repetidor, no mesmo decreto, em seus Artigos 31 e 32:

Art. 31. Haverá um repetidor para cada cadeira de linguagem escripta, um para a cadeira de linguagem articulada e um para a de mathematica, historia e geographia do Brazil.

Art. 32. Aos repetidores incumbe:

1º assistir e depois repetir as lições, observando as instrucções dadas pelo professor (DECRETO Nº 6.892, 1908, n.p.).

Um novo decreto foi estabelecido para o Imperial Instituto para Surdos-Mudos, com o nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911. Em seu Capítulo II, no que refere ao ensino, em seu artigo 9º estabelece: "O método oral puro deve ser adotado em todas as disciplinas". Já a função de repetidor, capítulo V, em seus respectivos Artigos 36 e 37:

Art. 36. Haverá um repetidor para cada cadeira de linguagem articulada e linguagem sobre os labios e um para a de mathematica, historia e geographia do Brazil.

Art. 37. Aos repetidores incumbe:

1º, assistir e depois repetir as lições, observando as instrucções dadas pelo professor (DECRETO nº 9.198, 1908, n.p.).

Com registros supracitados, percebe-se que a cadeira ou disciplina de Linguagem Articulada destacada no Decreto nº 6.892 provocou um impasse com a cadeira de Linguagem Escrita, em função do Congresso de Milão.

Ainda, em busca de dados dos últimos repetidores surdos atuantes no Imperial Instituto para Surdos-Mudos em pleno século XX, foi encontrado o Regimento Interno do Imperial Instituto para Surdos-Mudos da portaria de 18 de fevereiro de 1909. Neste regimento, o Capítulo III, fala sobre o dever dos repetidores, em seus respectivos Artigo 16 e Artigo 17:

Art. 16. É dever dos repetidores:

- a) Repetir as lições, observando fielmente as instruções que lhes forem dadas pelo professor;
- b) Solicitar do diretor todos os meios necessários para o ensino, asseio e regularidade das aulas;
- c) Acompanhar para a aula os respectivos alunos, á hora marcada para começar a lição e para o recreio, quando terminada esta;
- d) Presidir o refeitório, mantendo nelle a ordem, respeito e asseio, informando ao diretor de qualquer falta que haja na quantidade e preparo dos alimentos;
- e) Não consentir que os alunos voltem ao dormitório fóra das horas de repouso;
- f) Não permitir diversões, cuja prática possa dar em resultado o estrago dos moveis, e quebramento de vidros, telhas, etc.
- g) Acompanhar os alunos nas horas do creio e dos passeios, nunca os deixar entregues a si mesmo e procurar sempre entrete-los com objetos e actos que concorram para o desenvolvimento physico e intellectual dos mesmos alunos, e não consentir que escrevam nas paredes e estraguem os moveis.

Art. 17. É também dever rigoroso dos repetidores empregar a maior vigilância na polícia do estabelecimento, e não consentir, sob pretexto algum, que os mesmos se afastem do grupo dos companheiros (REGIMENTO INTERNO, 1909).

Percebe-se que, este regimento é encontrado muito próximo dos regimentos anteriores.

Não foi possível encontrar mais registros sobre repetidores surdos no século mencionado, contudo seria de grande valia e interesse fazer o mapeamento destes repetidores, a fim de análise das suas práticas de atuação.

Finalizo este capítulo abordando as práticas dos repetidores surdos e suas contribuições para o processo educacional, partindo do momento da fundação do Instituto para alunos surdos até o ano de 1910, ainda com influências da educação europeia. Pudemos observar que neste período estudado a atuação de surdos se dava por meio do trabalho do repetidor. O único professor surdo que conduziu o trabalho de instrução foi Edourd Huet durante o período que esteve no Brasil. Interessa para nós saber como os surdos foram ocupando cargos no campo da educação. Dessa forma, no próximo capítulo trataremos da formação de professores no Brasil e o envolvimento dos surdos neste processo.

Para melhor entender tais mudanças, segue um quadro com os períodos, as denominações, e os motivos das mudanças, além dos gestores implicados e seus repetidores surdos.

Quadro 1 - Mudanças de nomenclaturas do Instituto (1856-1957)

Ano	Nomenclatura	Motivo da Mudança	Sob Gestão	Repetidores Surdos
1856/1857	Collégio Nacional para Surdos-Mudos	Primeira escola para surdos	Edouard Huet	Nada consta
1857/1858	Instituto Imperial para Surdos- Mudos	Aprovada pela Lei nº 939 que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento.	Edouard Huet	Nada consta
1858/1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos	Transferência para uma casa maior e direção nova	Direção nova do Dr. Manoel de Magalhães Couto a partir de 1864	<ul style="list-style-type: none"> • Espiridião Gonsalves Trina (1864-1871) • Tobias Marcellino de Lemos (1864-1871) • Maria Pereira de Carvalho (1864-1868) • Galdino de Magalhães Couto
1865/1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos		Direção nova do Dr. Tobias Rabello a partir de 1868	Flausino José da Costa Gama (1871-1878)
1874/1890	Instituto dos Surdos-Mudos	Queda de Monarquia e Proclamação da República	Dr. Tobias Rabello Leite	Gustavo Gomes de Mattos (1880-1889)
1890/1957	Instituto Nacional de Surdos-Mudos	Adequação da Situação Política da Época	Vários diretores nomeados	João Brasil Silvado Junior (1908-1910)
1957	Instituto Nacional de Educação de Surdos	Conscientização quanto ao termo surdo e mudo	Direção nova de Ana Rímoli de Faria Dória	Nada consta

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

2. Formação de Professores de Surdos no Brasil

No capítulo anterior, pudemos analisar a atuação dos repetidores surdos até a Proclamação da República. Só após da Proclamação da República que a formação de professores passou ser uma questão dentro do cenário político do país no sentido da organização da instrução do povo brasileiro (SAVIANI, 2009).

Diante disso, este capítulo apresenta um delineamento sobre a formação de professores de surdos no Brasil, relacionando os aspectos que se fizeram presentes. Neste caso, ao abordar sobre a formação geral de professores, incluiremos também o professor de Educação Especial, afinal, este atua com alunos surdos. Para uma melhor compreensão do percurso histórico, político e pedagógico da formação de professores, este capítulo está dividido em três seções.

2.1 Ações promovidas no século XIX

A formação do profissional da educação teve seu início, no Brasil, no século XIX. Durante o Império, as Escolas Normais foram criadas por meio de documentos em forma de legislação, por aqueles que almejavam esta profissão. Segundo Saviani (2009), no tocante à formação do professor no Brasil, este processo deu-se no início do século XIX e perdurou no século seguinte, século XX. O autor apresenta seis períodos na história. Com intuito de estabelecer uma trajetória, destacaremos os períodos a seguir.

O primeiro período vai de 1827 a 1890. Em tal período foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, obrigando os professores a se instruírem no método mútuo⁵⁸. Ocorreram algumas tentativas de instalação de Escolas Normais, mas sem grande sucesso devido as suas intermitências.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

⁵⁸ Método divulgado pelo Barão de Gérando, ex diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Segundo Aranha (1996), este método era instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível, porém os resultados não foram os esperados.

Com isso, surgiu a primeira Lei sobre Educação, instituída em 15 de outubro de 1827, com vistas a garantir a instrução primária gratuita, a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares, o ensino para meninas e a seleção de professores e professoras com o mesmo valor de ordenado.

[...] as escolas de primeiras letras foram criadas com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar. Porém, sem a exigência do curso primário para o ingresso em outros níveis, a elite educava seus filhos em casa, com os preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que restava eram as pouquíssimas escolas cuja atividade se restringia à educação elementar: ler, escrever e contar [...] (SOFIATO, 2011, p. 34).

De acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827 decreto das Escolas de Primeiras Letras, cuja proposta previa a criação de escolas primárias com a adoção do método Lancasteriano, os professores deveriam ensinar a:

Ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos: preferindo para o ensino da Leitura a Constituição do Império e História do Brasil. (...) as prendas que servem à economia doméstica; (...) os castigos serão aplicados pelo método Lancaster⁵⁹ (BRASIL, 1827, art. 6, n.p.).

Em relação ao professor de primeiras letras, era necessário que este dominasse o método mútuo, transferindo os ensinamentos aos demais professores suprimindo a carência e ausência de cursos específicos. Com a falta de professores e a grande quantidade de alunos presentes, os encontros presenciais provocavam uma conduta indisciplinada por parte de alunos. Segundo Rocha (2008), este método de ensino era sempre individual, não importando se era apenas para um aluno ou um grupo de alunos. O professor se dirigia a um aluno de cada vez (ROCHA, 2008, p.25).

Em paralelo, com a implantação do decreto, tínhamos a inadequação dos prédios escolares, a falta de material necessário à adoção do método, a desmotivação dos mestres, a falta de planejamento, a falta de apoio para o trabalho dos poderes públicos e a renumeração baixa.

⁵⁹ No caso de indisciplina, as sanções aos alunos eram conferidas em ordem crescente e variavam de acordo com a infração: “ficar em quarentena num banco particular, em isolamento num gabinete especial, durante a aula; em solitária; permanecer na classe após o final dos exercícios em frente a um cartaz, onde estão listadas as faltas cometidas; por fim, a expulsão da escola. As sanções mais graves, que fugiam ao controle do monitor, e mesmo do professor, eram registradas no livro negro” (BASTOS, 2005, p.39 SOFIATO, 2011, p.35).

Em 1835 foi implantada a primeira Escola Normal do país, inaugurada no Instituto de Educação Professor Esmael Coutinho, no Rio de Janeiro, pela lei de nº 10 de 10 de abril, pelo Presidente da Província do Rio de Janeiro Joaquim José Rodrigues Torres. Posteriormente em outras regiões, apresentando um funcionamento intermitente. As Escolas Normais seguiam o mesmo currículo das Escolas de Primeiras Letras objetivando o domínio de determinados conteúdos pelos futuros professores a serem transmitidos a seus alunos. Na Bahia, a lei nº 37 de 14 de abril, que criou a Escola Normal, em 1836, determinou duas cadeiras: uma de ensino mútuo e outra que “tratará de leitura, da caligrafia, aritmética, desenho linear, princípios da doutrina cristã, gramática filosófica de língua portuguesa, com exercícios de análise e imitação de nossos clássicos”. Para conseguir a primeira, o governo autorizava apenas dois professores fluentes em francês, escolhidos em concurso na Escola de Paris, na França. Estes adquiriam os conhecimentos pelo método teórico e prático do ensino mútuo. O foco da formação estava na aprendizagem de conteúdos a serem transmitidos e não na discussão sobre questões didáticas e pedagógicas:

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou o Regulamento de 1854 ao exercer o cargo ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes dos regentes de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2009, p. 145).

Em se tratando da formação para professores de surdos, alinhada à época do funcionamento do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, segundo Rocha (2008), o método de ensino mútuo era o mesmo, tal como para os alunos ouvintes. A mesma autora acreditava ser um estímulo para os alunos surdos à comunicação com demais, e com isso, uma estratégia pedagógica para o ensino de surdos (ROCHA, 2008, p.25).

Em busca da divulgação das ideias sobre educação de surdos para outras províncias, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos produzia materiais para auxiliar na formação dos professores. Sobre a obra *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos* (1881), o diretor Tobias Leite escreveu:

Não havendo livro algum em português para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as Lições de Linguagem Escripita, extrahidas do Methode pour enseigner aux surds-muets, do venerando professor J.J. Valade Gabel.

Não se acreditando então na proficuidade do ensino aos surdos-mudos, offereci 500 exemplares das Lições aos presidentes das províncias de Minas, S. Paulo, Paraná e Goyaz, para serem distribuídos pelos professores primários dos logares em que houvesse maior número de surdos-mudos (Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos, 1881).

O Instituto do Rio de Janeiro recebia os surdos de outras localidades e os professores tiveram que aprender a trabalhar com estes alunos, pois não havia uma formação específica na área de educação de surdos aqui no Brasil. Neste recorte temporal, o Instituto era a única referência, e com isso, os professores seguiam as traduções do livro francês para a língua portuguesa do professor Jean-Jacques Valade-Gabel⁶⁰.

A partir dos anos de 1890 trata-se de segundo período descrito por Saviani (2009) que vai até 1932. E de quebra, neste período de 1890, ocorreu a reforma da Escola Normal do estado de São Paulo, que estabeleceu a expansão das escolas normais. Tratava-se de uma reforma da Escola Normal, pelo Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, aprovada pelo governador do Estado de São Paulo, Prudente Jose de Moraes Barros para adequação da escola ao modelo republicano. Em tal período, o modelo pedagógico-didático foi direcionado e foram acrescentados exercícios práticos em escolas, sem uma preocupação com a formação teórica sistemática.

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo país (SAVIANI, 2009, p. 145).

Sobre a formação para o trabalho com surdos, houve o Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos Mudos, realizado nos dias 6, 7 e 8 de agosto de 1900, na França, e o Dr. João Paulo de Carvalho, diretor do INES da época compareceu (INES, 2013, p.213 e ROCHA, 2016). No entanto, foi observado que não houve registros do Diretor Dr. João Paulo de Carvalho como representante do INES, apesar do legado deixado pelo ex-diretor Tobias Leite.

⁶⁰ Diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Bordeaux (1883-1850) e professor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

Finalizo esta seção sobre o processo de formação do profissional da educação aqui no Brasil, no século XIX. Trataremos na seção a seguir, a formação do profissional na virada do século.

2.2 Ações promovidas no século XX

No que se diz a respeito a formação de professores no século do século XX, iremos abordar o terceiro período, englobando os anos de 1932 a 1939. Este foi um período de organização dos Institutos de Educação cujas reformas foram realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. A ideia era que tais espaços fossem concebidos como espaços de promoção de formação e de pesquisas e não apenas como objeto de ensino. Surgiram os estudos superiores de educação, viabilizando os cursos de licenciatura e de pedagogia instituídos em 1939. Tanto a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 por Armando de Salles Oliveira, quanto a Universidade do Distrito Federal (UDF), organizada em 1935 por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (época em que o *Rio de Janeiro* ainda era a capital do país), participaram na história da formação de professores no Brasil transformando-se em pioneiros dos estudos superiores de educação. Estes dois Institutos de Educação foram responsáveis pelos cursos de licenciatura e de pedagogia instituídos em 1939 (SAVIANI, 2009).

O quarto período vai de 1939 a 1971. Este período foi de organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais. Neste período, também foram organizados os Cursos de Formação de Professores para o ensino secundário. Aos Cursos de Licenciatura competia a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundária; e os Cursos de Pedagogia assumiram a tarefa de formar os professores das Escolas Normais. Assim, os cursos eram organizados a partir do “esquema 3+1”, ou seja, durante três anos eram oferecidas disciplinas específicas (conteúdos cognitivos ou cursos de matérias) e por um ano a disciplina referente à formação didática (SAVIANI, 2009).

Em se tratando da educação de surdos, o Regulamento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) publicado em 1944, baseado no decreto-lei nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943, em seu item V, art. 1º, dispõe sobre a sua finalidade de promover em todo país a alfabetização dos surdos e orientar tecnicamente esse trabalho em estabelecimentos congêneres. E, no item III, propõe que o Instituto promova a formação dos professores especializados em Educação

dos Surdos, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Pereira (INEP).

Em 1946, foi publicado o decreto nº 8.605, que regulamentou o Ensino Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal. O decreto-lei de nº 8.530, relativo a Lei Orgânica do Ensino Normal, serviu como base para a criação do Curso Normal especializado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Essas leis foram implantadas, de fato, na década de 1950, na gestão de Ana Rímoli de Faria Doria. Vale ressaltar que na gestão anterior, a de Doutor Armando Paiva de Lacerda (1930-1947) já se tinha apontado a necessidade de organizar cursos de formação de professores e se defendia a criação de um Jardim de Infância no Instituto (ROCHA, 2010, p.79).

Em 1951, uma professora ouvinte Ana Rímoli de Faria Doria⁶¹, foi nomeada, por um decreto presidencial e passou a dirigir o INES (1951-1961) em função da exoneração do diretor Antonio Carlos Mello Barreto⁶² (1947-1951), em consequência de uma rebelião de alunos surdos⁶³. Antes de sua indicação, a mesma coordenava e exercia a função de docente no curso de Revisão de Conhecimento e Práticas referente ao Jardim de Infância, realizado pelo Instituto de Pesquisas e Formação Social do MEC, cujo público-alvo era os professores atuantes no Jardim de Infância. Nas palavras de Jannuzzi (2012):

No governo do presidente Vargas, Ana Rímoli, ofereceu em 27 de fevereiro de 1951, o primeiro curso normal de professores de surdos, equivalente ao grau médio, de três anos de duração, internato para os residentes de diversos estados (havia alunas de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio Grande de Norte, Santa Catarina, Paraná, Bahia e Maranhão e também externato para moradores no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012, p.70 e 71).

No que se refere a educação dos surdos, Moura (2000) refere:

⁶¹ Diplomada pela Escola Normal da capital de São Paulo em 1930. Em 1934, concluiu o Curso de Formação de Professores do Instituto da Educação da Universidade de São Paulo. Através de concurso realizado em 1941, assumiu a função de Técnica de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Assumiu função na Divisão de Seleção no Departamento Administrativo do Serviço Público- DASP e várias funções no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP.

⁶² Ligado ao Partido Social Democrático do presidente Gaspar Dutra.

⁶³ Segundo Rocha (2008), o motivo se deu pelo regozijo pela possível vitória de Getúlio Vargas para a Presidência da República, maus tratos infligidos pelos inspetores ou agitação comunista. Conta-se que, após o toque de recolher, os internos alunos surdos acendiam e apagavam as lâmpadas sucessivamente em alguns compartimentos deixando o inspetor do Instituto Angélico Teixeira desconfiado. No escuro, quebraram se as camas e atiraram os colchões do terceiro pavimento. Alguns deles foram suspensos (ROCHA, 2008, p.83 e p.85).

Foi instituído um Curso Normal, com o objetivo de habilitar os professores para o ensino dos Surdos-Mudos. Esse trabalho seria (e foi) realizado em classes especiais de surdos, anexas às escolas primárias dos estados, com o objetivo de propiciar economia para o Estado e a convivência de surdos com ouvintes (Moura, 2000, p. 84).

Esse foi um primeiro passo para a formação de professores. Para alunos surdos no país.

Quando foi criado o Curso Normal em 1951, o curso recebia alunas de todo Brasil e o corpo docente do curso era formado por médicos e docentes do Instituto. Médicos porque o Instituto tinha se tornado referência para pesquisas na área audiométrica.

Para elaborar um projeto atendendo às normas e funcionamento do curso, foi criada uma comissão de estudos presidida pela Ana Rímoli e nesta comissão estavam os professores do INES, João Brasil Silvado Jr., Henrique Mercaldo e Lea Borges Carneiro⁶⁴. Este projeto visava a melhoria do atendimento educacional de surdos e com isso, demandava professores especializados. Apesar de alguns professores já atuarem no Instituto, estes não tinham formação especializada.

Segundo Rocha (2008), em se tratando do currículo do Curso Normal do Instituto de Educação, o curso tinha três anos de duração e era composto pelas disciplinas de Noções de Física, Histologia, Ensino Emendativo, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e Especializada, Didática Especial, Psicologia da Linguagem, Anatomia, Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação, Educação Pré Escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação. Durante o curso, a coordenadora Ana Rímoli convidou uma professora uruguaia da Argentina, Liza de Brienza⁶⁵, para ministrar aulas de Fonética e Didática Especial⁶⁶, como consequência, alterou a perspectiva de aquisição de linguagem oral, criando as bases do método oral puro. Enquanto o professor surdo Edouard Adolfo e Huet Merlo fundaram o INES aqui no Brasil, trinta anos depois, na Argentina em 1885, foi decretada a criação do Instituto Nacional para Surdos com enfoque na abordagem oralista. Vejamos Rocha (2010):

⁶⁴ Trabalhou como repetidora (ouvinte) das aulas do professor Saul Borges Carneiro na gestão do diretor Antonio Carlos de Mello Barreto.

⁶⁵ Foi professora por mais de trinta anos no Instituto de Ninas Sordo Mudas de Buenos Aires. Exerceu o cargo de vice-diretora dessa instituição.

⁶⁶ Segundo Rocha (2010), a argumentação da Professora Liza de Brienza era que os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham direito de se comunicar na língua que os caracterizavam como filhos de um país (ROCHA, 2010, p. 83).

El 19 de setiembre de 1885 el Congreso Nacional aprobó la ley número 1666 que decretaba la creación del Instituto Nacional para Sordos, el primer instituto con tendencia oralista en toda Latinoamérica. Junto con la sanción de la ley se encomendó a del Viso, embajador argentino en Roma, que contratara un maestro en Italia. El embajador tenía instrucciones precisas de encaminar la búsqueda (y esto no era casual), en los Institutos de Siena y de Milán que, junto al de Como, señala Facchini (1981), constituían los bastiones oralistas, cuya influencia trascendía de las fronteras italianas y se extendía especialmente por toda Francia. El nuevo Instituto Nacional comenzó a funcionar en abril de 1886 bajo la dirección de un recién llegado al país, un desconocido en la Argentina, pero no en el mundo del oralismo: el canónigo Serafino Balestra (SKLIAR, 1997, p. 60 apud ROCHA, 2010, p.84).

Nota-se, que a proposta do projeto de aquisição de linguagem da Argentina influenciou de alguma forma a gestão de Ana Rímoli.

Em seus livros publicados no INES tais como: *Manual de Educação da Criança Surda, Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição, Introdução à Didática da Fala, Compêndio de Educação da Pessoa Surda*, Segundo (Rocha 2010), Ana Rímoli tinha a intenção de demonstrar o desenvolvimento da fala e da linguagem (ROCHA, 2010, p. 91).

Em virtude da necessidade de preparar professores e técnicos em educação para a reeducação dos “deficientes” da audição e da palavra para atuarem em todo o Brasil, no regimento do Instituto, foi aprovado através do decreto nº 38.738 de 30 de janeiro de 1956, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) como único órgão integrante do Ministério da Educação (MEC). Competia a tarefa de difundir políticas de atendimento ao surdo em todo Brasil.

Em 1958, Ana Rímoli afirmava que havia 348 professores especializados e no final do ano diplomariam mais 32 no Instituto Nacional dos Surdos (INES), sendo estas professoras de outros estados que frequentaram o curso de especialização em dois anos (JANNUZZI, 2012, p.71).

Considerando que o professor é responsável por todos os alunos independentemente de suas peculiaridades, cabe assegurar ao aluno surdo que seja valorizado na sala de aula, em função da diversidade humana. Assim sendo, o professor precisa pensar em metodologias diferenciadas, a fim de que o aluno surdo seja capaz de adquirir o conhecimento e a língua de sinais.

Em 1957, em função das comemorações dos cem anos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi criada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). O intuito era promover a educação e assistência aos “deficientes da audição e da fala” por todo o Brasil. Visava à formação de professores especializados que viessem a atuar futuramente com os

alunos surdos (ROCHA, 2010, p. 95). Esta Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, firmada pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, do Presidente Juscelino Kubitschek e de seu Ministro, Clovis Salgado assim se apresentava:

Art. 1º Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

Art. 3º Para a consecução dos objetivos previsto no artigo anterior, a Campanha deverá:

c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializado na pedagogia emendativa;

f) custear o pagamento de professôres e de pessoal técnico, em carater permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo.

Art. 6º A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus desígnios.

Para Rocha (2010) esta campanha deu uma abertura às políticas de formação de professores especializados no Brasil para atuação de futuras escolas a demanda do atendimento dos alunos surdos. O INES ganha o papel de destaque no espaço para profissionalização (do magistério especializado) além do espaço da área clínica (audiometria).

Em 1959 ocorreu o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público com o intuito de reivindicar mais atenção à educação no país e solução quanto à formação para os professores.

No que se diz a respeito da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) aponta o quinto período que vai de 1971 a 1996. Neste período houve a substituição da Escola Normal para a habilitação específica de Magistério. Por meio do golpe militar de 1964, a legislação de ensino foi modificada. O ensino primário e ensino médio foram alterados, respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que previa algumas mudanças para a educação, tais como: o primeiro grau obrigatório para alunos de até a 14 anos, a formação de professores de 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, formação para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior, formação dos especialistas de educação em curso superior de graduação ou pós-graduação, inclusão das

disciplinas de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo e ensino religioso de forma facultativa (BRASIL, 1971).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em parceria do Ministério da Educação (MEC), e nele foram implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial. Na mesma década de 1970, precisamente no ano de 1977, surgiu a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo⁶⁷, conhecida como Feneida. Foi fundada por profissionais ouvintes cujos conhecimentos se apresentavam na área da surdez. Tinha pautas voltadas às necessidades dos surdos. O principal objetivo era atender aos interesses de todas as pessoas surdas do país e divulgar a Libras. Dez anos depois, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), também no Rio de Janeiro, sendo uma reestruturação da antiga Feneida.

Em 1977, o Ministério da Educação (MEC), devido à precariedade da educação dos surdos, à dificuldade de permanência de alunos surdos em escolas comuns e das dificuldades linguísticas de tais alunos, lançou um documento referente ao Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, com três volumes: Volume 1 - Deficiência Auditiva; Volume 2 - A Educação dos Surdos; Volume 3 - Língua Brasileira de Sinais. O objetivo era orientar os profissionais da educação. Estes documentos apresentavam aspectos como classificação da surdez, aparelhos de amplificação sonora individual. Educação de Surdos (pré-escola e alfabetização), estudos linguísticos e Língua Brasileira de Sinais, abordados na capacitação dos profissionais da educação.

O referido material foi produzido com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis, Instituto de Educação de Surdos – INES, Instituições de Ensino Superior e pelo Centro Educacional de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – Ceal – LP/Brasília, em parceria com o MEC/SEESP.

Em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica assumiu a implementação da Política de Educação Especial.

Saviani (2009) observa que até o ano de 1996, em relação à formação de professores no Brasil:

A precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

⁶⁷ Tinha sede na cidade do Rio de Janeiro. Foi oficializada em 1978.

É notório que o processo da formação de professores esteve em constante transformação face às necessidades e realidade da educação brasileira. Diante disso, tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia. Vamos ao sexto período descrito por Saviani.

Por fim, o sexto período engloba os anos de 1996 e vai perdurar até os anos de 2006 do século seguinte, ou seja, do século XXI. Durante o século XX, houve o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, tanto a formação de professores quanto os Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores ganharam vantagens. Neste contexto, a formação de professores era vista como uma estratégia e os demais como locais privilegiados para esse fim.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, dedica um capítulo (capítulo V da seção da Educação Especial) à estrutura da modalidade de educação escolar e à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Os profissionais da educação precisam atender às especificidades do exercício de suas atividades, e para tanto é necessário que tenham uma formação sólida, ou seja, esses profissionais devem ter conhecimento dos fundamentos científicos e sociais para o exercício da docência. No artigo 13, a lei nº 9394/96 “estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam”.

Em seu artigo 59 revela “que os sistemas de ensino devem oferecer currículo, métodos, recursos, organização específicos para atender as necessidades dos alunos, sempre considerando as suas características, suas condições de vida e de trabalho, mediando cursos e avaliação”.

Ainda referente à LDB, temos em seu Capítulo V- A a respeito da Educação Bilíngue de Surdos, trecho recentemente incluído pela Lei nº 14.191 de 2021. No artigo 60-B, além do disposto no artigo 59 desta referida Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Antes da inclusão do trecho do capítulo V, vejamos o que se refere a formação dos profissionais da educação, conforme o parágrafo único do art. 61 da lei nº 9394/96:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (BRASIL, 1996, n.p.).

Em relação a educação de alunos com deficiência, foi a primeira lei específica estabelecendo diretrizes para todo país. Quanto a formação dos professores, destacam-se os artigos 61, 62 e 63:

Art. 61 - os fundamentos para formação, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores.

Art. 62 - prevê que a formação do professor, para atuar na EB, deverá acontecer em Nível Superior (NS), em curso de licenciatura, e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil (EI) e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF).

Art. 63 - regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada (BRASIL, 1996, cap. V, artigos 61, 62 e 63, n.p.).

No tocante à educação de surdos e a compreensão do processo histórico da formação de professores, justamente no período de 1996, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental estava voltado para a construção de uma proposta bilíngue de Educação de Surdos no Ministério da Educação (MEC), apesar da discussão da LDB (1996) sobre a Educação Especial o fracasso do desenvolvimento linguístico da pessoa surda.

Entende-se a necessidade de investimento na formação de professores para atuarem na Educação Inclusiva, alinhada à proposta do documento da Declaração de Salamanca. Estes professores deveriam ser protagonistas no processo educativo, apoiando os alunos com os recursos necessários. Com isso, em 1998, houve a oferta de cursos para a capacitação de instrutores de Libras⁶⁸. O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) escolheu a Feneis para realizar o trabalho de formação/capacitação de instrutores surdos.

Em 1999, em Porto Alegre, a comunidade surda elaborou um documento intitulado “Que educação nós surdos queremos” na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do Pré Congresso referente ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que tratava de questões relevantes sobre a educação dos surdos e das relações entre professor ouvinte e professor surdo.

⁶⁸ Abordaremos no transcorrer do Capítulo 3 desta dissertação de mestrado “A formação do professor surdo”.

47. Garantir à formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão), os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos;

48. Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias (FENEIS, 1999).

Tal Congresso teve como organizadores do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS e a FENEIS.

No mesmo ano, surge a Convenção de Guatemala, que afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Para finalizar esta seção, até o ano de 2000, segundo Mendes (2011), no Brasil, houve 31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial e um curso de nível superior de Licenciatura Plena em Educação Especial na Universidade de Santa Maria.

2.3 Ações promovidas no século XXI

Nesta seção, abordaremos os marcos temporais referentes à formação de professores do século XXI. O sexto período descrito pelo Saviani (2009) é ainda marcado como '*Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores*'. Iniciando essa seção, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001 que entrou em vigência em janeiro de 2001, perdurando até janeiro de 2011.

Art. 87 – é instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

& 1º A União, no prazo de um ano da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (LDBEN).

O PNE tem como objetivo a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria na qualidade de ensino, a redução das desigualdades sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público e para atender esses objetivos, o PNE 2001-2010, em relação à

formação dos professores e valorização do magistério da educação básica, traçou as seguintes propostas:

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2001, p 67 e 68).

Em 2001, a Resolução n° 02/2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sancionando a necessidade da capacitação de professores do ensino comum e educação especial, especializados para o atendimento das especificidades dos alunos. Em seu artigo 18, da Resolução 02/2001, estabelece que os professores da Educação Especial deveriam comprovar a formação em cursos de licenciatura em Educação Especial e a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial. Segundo Mendes (2011), duas universidades, a Universidade Federal de Santa Maria e a de São Carlos, ofereciam curso de licenciatura plena para formação para professores de Educação Especial.

Em 2002, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por meio da Resolução CNE/CP n° 1/ 2002 e as Diretrizes Curriculares específicas para cada licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002). Em seu art. 6° da referida resolução CNE/CP n° 1/ 2002, parágrafo 3, inciso II, na forma de orientação sobre a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, tem a seguinte redação:

II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...] (BRASIL, 2002, p.6. apud grifo Lima 2018, p.110).

Ainda no mesmo ano, a Lei n° 10.436, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Logo depois, em 2005, o Decreto n° 5.626, regulamentou esta lei, e fazia menção à formação de professores de Libras e instrutores de Libras, como explicitado nos artigos 4°, 5° e 6°:

Art 4º.: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser, realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras Libras ou em Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda língua,

Art 5º.: A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído como línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue,

Art 6º.: A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio: I – cursos de educação profissional; II – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III – curso de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, p.12).

Como consequência, o MEC, desde 2002, criou um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), objetivando socializar informações sobre a educação de surdos e a execução de cursos propostos para os profissionais.

Em 2006, teve início o Curso de Graduação em Letras Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na modalidade à distância, como projeto especial e com aporte financeiro da Secretaria de Educação à Distância (SEAD) e a Secretaria da Educação Especial (SEESP) do MEC. Foi umas das proposições para atender às demandas pela inclusão dos surdos na educação, conforme previsto no Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002, bem como garantir a acessibilidade conforme previsto na Lei de Acessibilidade nº 5.296/2004 (UFSC, 2015, p.10).

Ainda em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia por meio da Resolução CNE/ CP nº 1/2006 estabelecendo-o como licenciatura e responsabilizando-o pela formação dos docentes da Educação Infantil e 1º a 4º séries do Ensino Fundamental; para a formação de ensino médio normal e para a formação de gestores. Nos artigos 5º e 8º das Diretrizes Curriculares na Graduação de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação, há itens a serem destacados no que se diz respeito ao trabalho com alunos com deficiência, a saber:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p.2)

Art. 8º. III - atividades complementares. Seção 1- modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos,

em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p.4).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 reforça os documentos nacionais e internacionais e direciona para que a inclusão se efetive a partir da Educação Infantil até o Ensino Superior. Além de outros objetivos, assegurar a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.

Como parte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi ratificada a necessidade de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema braile, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

No que se refere aos profissionais atuantes na sala de recursos multifuncionais do AEE, quanto às formações específicas, o Decreto nº 6.571 de 2008, em sua página 19, destaca:

O professor atuante na educação especial deve ser habilitado na área específica de atuação tendo conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área que desempenha sua função. Em relação, ao atendimento do aluno surdo, **o professor deve ser fluente em Libras** (Língua Brasileira de Sinais) (BRASIL, 2008, p.19, grifo meu).

Considerando o excerto anterior, Lodi e Lacerda (2010) comentam sobre a importância do domínio da Libras pelo professor de surdos:

Para elas o domínio dos professores sobre a Libras é fundamental para dar suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor, estabelecer comunicação e informação numa língua acessível ao Surdo e oportunizar a este o contato direto com sua língua materna sem falar que adquirirá com a presença de um Surdo durante o seu processo de escolarização (LODI & LACERDA, 2010 apud LIMA, 2018, p. 95 e p. 96).

A Resolução CNE/CEB nº 04 entrou em vigor no ano de 2009 e instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Como resultado, promoveu a parceria e articulação entre professores da Educação Especial e professores da escola regular (BRASIL, 2009).

Art. 1º - Para a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p.1)

No tocante à formação do professor, em seu artigo 12, para atuar no AEE o professor deve ter a formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica na Educação Especial. A seguir, em seu artigo 13, encontramos as atribuições do professor do AEE para atuação no contraturno, na Sala de Recurso Multifuncional:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades dos alunos;
- II. Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recurso multifuncional;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, bem como nos outros ambientes da escola
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização dos recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Vale a pena ainda ressaltar que, se a escola comum não apresentar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno surdo, o AEE tenta suplementar a carência de linguagem desse aluno. Também tenta promover a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico dos surdos por meio de práticas inclusivas em Libras.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, Damázio (2007) aponta que:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMAZIO, 2007, p.13).

Assim sendo, não adianta garantir o acesso do aluno surdo ao ensino comum se esses prejuízos de que nos fala Damázio não forem levados em consideração. Tem que haver, assim, um espaço de aprendizagem no qual esses estímulos estejam no cerne do trabalho pedagógico. É em relação a isso que Felipe (1997) questiona se a escola inclusiva, de fato, respeita os direitos linguísticos das pessoas surdas, levando em consideração o que preconizam os Princípios Fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que dizem que toda e qualquer pessoa tem o direito de receber uma educação linguística especial.

Conforme Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Segundo a autora, os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples inserção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno surdo. Assim, a escola precisa implementar ações que tenham sentido para *todos* os alunos. A partir da proposta de inclusão escolar de crianças surdas, a apropriação da Libras merece atenção especial para que sejam oferecidas oportunidades e favorecida sua inserção nos currículos em todos os níveis do sistema educacional.

Em 2009, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência através do Decreto nº 6.949. Vejamos no art. 24, a respeito da formação da pessoa com deficiência:

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados-Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência [grifo meus].

Em 2010, a CONAE estabeleceu princípios para uma política de formação e valorização dos profissionais da educação. Elenca-se, a seguir, princípios que se referem à formação de professores:

I. Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/ reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/ das professores (as);

- II. Implantação de política de formação continuada de pós-graduação (lato sensu e stricto);
- III. Realização de processos de formação inicial e continuada dos/ das docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais;
- IV. Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas;
- V. Garantia de que, na formação inicial e continuada, **a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente**, o que pressupõe **a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores**, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade; Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as (BRASIL, 2010b, p. 80, grifo meus).

Nota-se que houve uma menção sobre a garantia de qualidade na formação dos professores. A concepção de educação inclusiva está presente na discussão da política de formação, porém a mesma não era ouvida em tom de apelo pelos surdos delegados presentes na ocasião. Inicialmente, os surdos lutavam para que se implementasse a proposta da educação bilíngue, pois na educação inclusiva, alegavam que o público era maior e também formado por pessoas com deficiência.

Em 2011, foi decretada a Lei nº 7.611, no art. 3º, que dispôs sobre a Educação Especial e o AEE estabelecendo os objetivos:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º, n p.).

Neste sentido, tal lei estabelece o apoio técnico e financeiro da, União “para a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011, art. 5º).

Em se tratando da necessidade de formação continuada de professores, especialmente para a educação especial, Saviani (2009) já considerava:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (Saviani, 2009, p. 153).

Com relação aos professores que atuam em escolas bilíngues para surdos, temos visto desafios em relação ao trabalho realizado. Observa-se que há uma indicação para uma educação que garanta o trabalho com Libras e Língua Portuguesa na escola, mas não há um detalhamento sobre a formação de professores (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013).

Discutir sobre a educação de surdos em escolas bilíngues não é um tema atual tanto para os profissionais quanto para os movimentos surdos, contudo a legislação brasileira tem chamado atenção no que se diz respeito ao investimento em pesquisas e na educação destes alunos, em especial, na formação inicial e continuada para os professores da Educação Especial.

Mendes (2010) fala sobre a demanda de professores da Educação Especial:

Embora o atual contexto demande professores qualificados em Educação Especial o país enfrenta na atualidade sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação (MENDES et. al, 2010, p.123).

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação nº 13.005 apresentou 20 metas, que corresponde à formação de professores, apresentamos algumas delas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I,II,III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam[...]

Meta 16: formar, em nível de pós graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE [...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014c, p. 12).

Diante destas metas citadas anteriormente, há evidências de que professores atuam sem formação inicial em nível superior ou então, professores estão atuando sem a formação específica para área de conhecimento que trabalha.

Em 2016, foi publicado o decreto nº 57.379 que institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. No artigo 19, são apresentadas as exigências para atuação com alunos surdos nas escolas bilíngues:

Art. 19. Os professores que atuam nas EMEBSs e Classes Bilíngues serão denominados Professores Bilíngues.

Parágrafo único. Os Professores Bilíngues **deverão comprovar habilitação em sua área de atuação**, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da legislação em vigor, **além do domínio de Libras** (SÃO PAULO, 2016, p.6 e p.7, meu grifo).

Diante deste documento anterior, notamos que a denominação de professor bilíngue se refere a escola bilíngue e não ao espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao professor do AEE cabe:

Art. 10. O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE será designado, por ato do Secretário Municipal de Educação, dentre integrantes da Classe dos Docentes do Quadro do Magistério Municipal, efetivos e estáveis, **com habilitação ou especialização em Educação Especial, em uma de suas áreas, ou em Educação Inclusiva** (SÃO PAULO, DECRETO nº 57.379, 2016, p. 5, meus grifos).

Na gestão do presidente Jair Bolsonaro do Governo Federal, a partir de 2019, a Secadi, que tinha como objetivo assegurar “o direito à educação com qualidade e equidade”, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social foi extinta, por meio do Decreto nº 9.465/2019. Em seu capítulo II, seção II, *da Estrutura Organizacional*, criou-se a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue dos Surdos (DIPEBS). Vejamos a sua competência, no artigo 35:

- I Planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua ;
- II Fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- III Definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue;
- IV Promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue;
- V Planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração

de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;

VI Promover a transversalidade e a intersectorialidade da educação bilíngue, visando a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem dos estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos;

VII Formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições de ensino bilíngue, por meio da integração com setores de cultura, esporte e arte;

VIII Promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social;

IX Participar, junto ao Conselho Nacional de Educação, na elaboração de diretrizes voltadas à educação bilíngue de surdos; e de surdos (BRASIL, 2019, p.18).

Nota-se que o inciso IV, referente à formação inicial e continuada de professores da educação bilíngue intensifica a real necessidade dos profissionais.

Em 2020, foi decretada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta PNEE trata da implementação de programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu Capítulo I, artigo 2º, aborda de forma abrangente, a respeito da educação dos surdos, bem como a Educação Especial, a educação bilíngue de surdos, a política educacional inclusiva, as escolas especializadas, as classes especializadas, as escolas bilíngues de surdos, as classes bilíngues de surdos e, por fim, as escolas regulares inclusivas. Vejamos:

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua (BRASIL, 2020).

Diante das disposições expostas no referido Decreto, notamos que tal política promove várias interpretações, inclusive acena para a volta da segregação das pessoas com deficiência nos ambientes especializados. Sob alegação do retrocesso e outros aspectos, a *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE) foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por ora. Em contrapartida, a comunidade surda foi contemplada no documento.

Esta política destaca o espaço linguístico, de instrução embora seja dentro da modalidade de Educação Especial. Na perspectiva da Educação Inclusiva, este espaço é visto como espaço interativo, pois teria a presença de todos os alunos. Com isso, a comunidade surda pediu reajustes, bem como a dissociação da Educação Inclusiva da Educação Linguística, que neste caso, seria aplicada aos alunos surdos e alunos coda⁶⁹ como opção de escolha de modalidade estabelecida pelo referido Decreto nº 10.502/2020.

Assim como outras políticas, também aborda a questão da formação dos professores. Em seu Capítulo II, no que se refere a qualificação para professores e demais profissionais da educação, no artigo 4º explicita os objetivos:

III - Assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

V - Assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados (BRASIL, 2020).

Neste contexto, foi elaborada uma carta aberta dos (as) doutores (as) surdos (as) em defesa das escolas e classes bilíngues de surdos, contempladas no Decreto nº 10.502 aos ministros (as) do Supremo Tribunal Federal (STF). O objetivo desta carta era a reivindicação de escolas e classes bilíngues de Surdos, apoiada no artigo 24º, inciso 3 letras “b” e “c”) e no Artigo 30º, inciso 4 da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Na carta solicitaram a garantia das escolas e classes bilíngues e a inserção destas nas políticas e diretrizes do país, inclusive, à formação inicial e continuada de Profissionais da Educação Bilíngue de Surdos (CARTA ENVIADA AOS MINISTROS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, p.4, 2020).

Baseados nos dados apresentados anteriormente, ressalta-se a necessidade de questionamentos quanto à formação dos professores para uma educação de surdos de qualidade. Traçando a trajetória histórica sobre a política de formação de professores, tanto ouvintes quanto surdos no Brasil, vimos a fragilidade e a luta constante para a qualificação do trabalho docente.

Em 2020, em função da pandemia de Covid 19, e diante da necessidade de oferecer o ensino remoto para atuar na educação de surdos em diferentes níveis e redes de ensino, as professoras surdas Marisa Dias Lima e a professora ouvinte Fernanda Santos Pena, organizaram

⁶⁹ Filhos não surdos de pais surdos. Geralmente, os filhos adquirem a Libras como primeira língua (L1).

um documento intitulado “Guia de Estudos: Educação de Surdos em Tempos de Pandemia”. Tal documento era destinado aos profissionais que estavam recebendo alunos surdos em sala de aula regular e/ou estariam atuando no AEE e/ou na Sala de Recursos Multifuncionais (PENA; LIMA e LIMA, 2020, p.7).

Em outubro de 2020, houve um processo seletivo para ingresso no curso de extensão “Educação de Surdos em Tempos de Pandemia”. Para isso foi feita uma chamada pública DDHCT/INES⁷⁰ n° 001/2020 para o perfil de professores da Educação Básica e a outra chamada pública DDHCT/INES n° 002/2020 para o perfil de instrutores e/ou alunos de licenciatura. Aqueles profissionais que apresentavam surdez tinham que comprovar a sua atuação por meio de declaração emitida pela escola pública ou particular. Tais cursos foram realizados pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com cinco universidades federais: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) (MEC/SEMESP/DIPEBS/UFU, 2020).

O curso de extensão “Educação de Surdos em Tempos de Pandemia” possuía a carga horária de 90h, sendo dividido em três módulos: Módulo 1: Educação Básica de Surdos - contextualização e formação de professor no ensino remoto; Módulo 2: Processo de Ensino Remoto e suas práticas na Educação de Surdos e Módulo 3: Ambiente de Ensino Remoto - professores, famílias e Surdos (PENA; LIMA e LIMA, 2020, p.4). Quanto aos recursos digitais foram utilizadas: videoaulas bilíngues (gravados vídeos em Libras), textos de leituras complementares em forma de *pdf*, chats e fóruns.

Este curso foi de suma importância para os profissionais se apropriarem de mais conhecimentos teóricos tendo em vista os fundamentos, práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos surdos a partir da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A partir do próximo capítulo, falaremos sobre a formação especificamente de docentes surdos, que ganha mais destaque no século XXI, apontando os desafios e as perspectivas contemporâneas.

⁷⁰ Disponibilizado no site do INES.

3. A atuação e o protagonismo de profissionais Surdos na área da educação no Brasil

A formação de pesquisadores e professores surdos teve início na década de 1980 e início da década de 1990 no Brasil. Surdos líderes como o Professor Antônio Campos de Abreu, a Professora Dra. Ana Regina Campello, a Professora Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, a Professora Dra. Karin Strobel, a Professora Dra. Marisa Lima, a Professora Dra. Flaviane Reis, o Professor Neivaldo Augusto Zovico, a Professora Dra. Shirley Vilhalva, o Professor Dr. Nelson Pimenta, o Professor Dr. Cláudio Mourão, a Professora Dra. Mariana Campos, entre muitos outros, passaram a atuar na área da educação e no movimento social surdo. Além destes Surdos líderes em destaque e outros foram se formando e lutaram para que a comunidade surda não se submeta às imposições ouvintes e suas implicações.

Qr Code 13 - Sinal de Antônio Campos de Abreu



Qr Code 14 - Sinal de Ana Regina Campello



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Qr Code 15 - Sinal de Neivaldo Zovico



Qr Code 16 - Sinal de Shirley Vilhalva



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Qr Code 17 - Sinal de Nelson Pimenta



Qr Code 18 - Sinal de Cláudio Mourão



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Qr Code 19 - Sinal de Mariana Campos



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Para isso, ao estudar a constituição e ação do movimento social surdo do Brasil no contexto sócio-histórico, nota-se a FENEIS como sendo a principal organização de movimento social. Segundo McCarthy e Zald (1997), sobre o movimento social trata-se “de uma organização complexa, ou formal, que identifica suas metas com as preferências de um movimento social [...] e as tentativas para implantar esses objetivos” (MCCARTHY; ZALD, 1997, p.153, *tradução nossa*).

Para Cunha (2015) tratar sobre o movimento dos surdos pelo direito à educação gera um incômodo relacionado ao preconceito de que os Surdos são doentes/deficientes, não tem autonomia, são inferiores, incapazes etc. Por este motivo, o mesmo autor acredita em contribuir para a desconstrução das práticas e ações capacitistas de pessoas não surdas na compensação dos impactos negativos e do tempo perdido ao longo da trajetória da luta dos surdos (CUNHA, 2015, p. 23).

3.1 Do percurso do movimento social Surdo à formação do professor Surdo

Para abordar sobre a formação de professores surdos, devemos entender como se deu o início do movimento social dos surdos. Segundo Rocha (2016), conta-se que treze anos após o Congresso de Paris, em 1913, o professor João Brasil Silvado do INES, ex-diretor na gestão do período de 1903/1907, ajudou a fundar a Associação Brasileira dos Surdos-Mudos - A.B.S.M. Esta associação de surdos funcionava nas dependências do Instituto Central do Povo, no Rio de Janeiro, uma espécie de associação evangélica de natureza filantrópica. O Estatuto da Associação, datado de 24 de maio de 1913, descreve em seu artigo de nº 2 o objetivo principal da Associação: ‘Promover tudo que for para o bem dos surdos mudos do Brasil, *physica*, *moral*, *intellectual* e *socialmente*’. Em dezembro de 1914 foi publicado o primeiro número do

Ephphatha, jornal mensal da A.B.S.M., que tinha como redator-chefe o professor Silvado e os redatores surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos. Rocha (2016) observa o alinhamento apresentado neste texto com as ideias debatidas no encontro de Paris. O último número do jornal saiu em 1916. Assim é apresentada a publicação:

A Associação não é, nem se tornará um asylo. A caridade que ella pratica é inteligente, digna e não humilhante. Quer levantar a posição social do surdo-mudo, desenvolvendo-lhe as energias individuaes, tornando-o cheio de atividade e iniciativa, instruído, sadio e moralizado. A Associação é mantida por eles, e não eles por ella (Revista EPHPHATHA, 1914, p.1 apud Rocha, 2016, p.13).

Com base nesse histórico e da rebelião dos alunos internos⁷¹ do Instituto Nacional de Surdos-Mudos ocorrido em 1950, notamos o início do movimento dos Surdos.

Em 1987, os ativistas surdos retomaram o poder da FENEIDA⁷² - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo e transformaram a instituição em FENEIS⁷³ diante da necessidade de se criar uma entidade representativa da Comunidade Surda. Em 1998, a FENEIS estabeleceu convênio com o MEC/SEESP para a terceirização do trabalho de profissionais surdos. De antemão, o objetivo era promover cursos de Libras, visando à formação de intérpretes e à capacitação de instrutores surdos.

O surgimento do conceito de instrutor de Libras, segundo Rocha (2017), teve origem nas associações de surdos, onde acontecia o ensino de Libras para pessoas surdas e ouvintes.

Há pessoas que fazem parte de associações de surdos e atuam como instrutor em diferentes espaços, para o ensino da língua de sinais. Nas escolas, as iniciativas que envolvem instrutores ainda são poucas, de âmbito local e com periodicidade irregular, quase sempre sem garantias de uma contínua vinculação institucional (GURGEL, 2004, p. 31 apud ROCHA, 2017, p.42).

Não pretendemos esgotar amplamente sobre o instrutor surdo neste capítulo. Contudo, faz se necessário entender o processo envolvendo a formação dos profissionais surdos, neste caso, os instrutores surdos para atuarem no ensino de Libras em espaços diferentes. Tendo este objetivo em mente, iremos abordar a formação dos instrutores e agentes multiplicadores para chegar ao foco principal deste capítulo: a formação de professores surdos.

⁷¹ Resultou na exoneração do diretor Antonio Carlos Mello Barreto (1947-1951).

⁷² Segundo Cunha (2015), foi fundada pelos profissionais ouvintes que tinham conhecimento na área da surdez, na cidade de Rio de Janeiro (CUNHA, 2015, p.85).

⁷³ Este assunto foi abordado no Capítulo 2.

De acordo com a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental realizada, nota-se que existem documentos importantes, de caráter testamentário, cujos embasamentos contribuíram muito à formação de professores surdos. A seguir, por ordem cronológica, pontuam-se documentos pertinentes ao processo da formação dos professores surdos à oficialização de Libras através do movimento dos surdos.

Em 1988, a Constituição Federal, em seu Capítulo 3, seção II da Cultura, artigo 215 traz que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso a fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”:

Parágrafo 1 O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Parágrafo 2 A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988).

Com base no artigo 215 da Constituição Federal, ficou instituído o Dia Nacional dos Surdos⁷⁴. Diante do excerto exposto, nota-se o reconhecimento e a valorização da comunidade surda, fundamentada nos Estudos Surdos e nos Estudos Culturais. A Constituição Federal viabilizou a formação do aluno surdo no espaço escolar da educação inclusiva com o apoio da Educação Especial.

Ainda em 1988, encontramos no Relatório Anual da FENEIS o relato sobre a diferença entre dois mundos diferentes: Surdo e ouvinte e o desenvolvimento de diversas atividades. Dentre estas atividades, foram destacados os cursos de Libras ministrados por professores Surdos, no Estado de Pernambuco e em Minas Gerais (FENEIS 1988 apud CUNHA, p. 109, 2015).

Em 1993, foi elaborado um documento pela FENEIS (1993c) intitulado *As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos*, da linguista Tanya Amara Felipe. Tal documento anunciava a falta de reconhecimento da Libras, fundamentada em argumentos linguísticos, com base na visão socioantropológica da surdez. O objetivo do referido documento era servir “[...] como subsídio para o estudo e compreensão da Cultura Surda e da Língua dos Sinais dos Surdos do Brasil – LIBRAS [...]” (FENEIS, 1993c, p. 2). Ainda nesta época, a pedido

⁷⁴ Pela Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11796.htm#:~:text=Institui%20o%20Dia%20Nacional%20dos,eu%20sanciono%20a%20seguite%20Lei%3A&text=1o%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o.o%20Dia%20Nacional%20dos%20Surdos.

da FENEIS, a mesma autora elaborou o parecer atestando o caráter linguístico da língua de sinais, criando embasamento para a justificção do projeto de lei⁷⁵, que deu origem à lei de Libras (FERNANDES, 1994).

Em 1994, sobre a capacitação de instrutores surdos, foi localizada uma matéria no *Jornal da FENEIS* que contou com o apoio financeiro do MEC/SEESP para um projeto de ensino da Libras a pessoas ouvintes, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda (GP Libras), sob a coordenação da Tanya Amara Felipe. De acordo com a matéria:

O Grupo, único de pesquisa nesta área no Brasil, já concluiu a primeira fase do projeto, que foi aprovado em janeiro pelo MEC. Os profissionais já receberam inclusive a verba liberada para os trabalhos, no valor de CR\$ 1,3 milhões [sic] de cruzeiros reais na época, ou seja, 3.719,92 URVs. [...] A fase 2 do Projeto está orçada em CR\$ 15 milhões (16.420,36 URVs). Para essa verba, além do pagamento dos profissionais do grupo de pesquisa, estão previstas despesas com aquisição de computadores, filmadora, vídeo-cassete [sic], fitas de vídeo, televisão, cadeiras, mesas, arquivos, divisórias, e projeções arquitetônicas para instalações elétrica e telefônica. Serão criadas salas de aula, de pesquisa, de comunicação, de reunião, biblioteca e copa no primeiro piso (andar superior), atualmente sem condições necessárias para funcionamento [...] (FENEIS, 1994b, p. 4).

Baseado nesta matéria do *Jornal da FENEIS*, os cursos referidos seriam ministrados exclusivamente por instrutores surdos desde que possuíssem treinamento específico realizado pela Coordenadoria de Língua Brasileira de Sinais da FENEIS. Nesse contexto, para a FENEIS o projeto dizia a respeito ao “[...] ensino de Libras para ouvintes envolvidos com esta área ou que participem de alguma forma do mundo do surdo” (FENEIS, 1994b, p. 4). Por meio deste exemplo, observamos a garantia do protagonismo do surdo no espaço educacional e da profissionalização dos sujeitos surdos com base nos cursos oferecidos. O editorial do *Jornal da FENEIS*, reiterava essa posição:

O surdo e o seu direito de ensinar a LIBRAS

Inúmeras são as situações de queixas que têm chegado à FENEIS, por parte da comunidade surda, de que pessoas ouvintes (profissionais e intérpretes) estão atuando no ensino da Língua de Sinais. Tais condutas são consideradas por esta Federação indesejáveis, já que os surdos provaram ser suficientemente capazes de assumir tal tarefa. Não é por falta de empenho e compromisso que os surdos não estão em peso à frente da tarefa de ensinar sua língua natural. O que se passa na realidade é que ouvintes, mesmo esclarecidos sobre tal procedimento, continuam a assumir aulas de LIBRAS, sem qualquer preocupação em acatar que esta é uma tarefa para surdos nativos de uma língua e cultura próprias. A ética deve ser encarada com seriedade, se realmente pretende-se “dar ao surdo o que é do surdo” (FENEIS, 1997b, p. 2).

⁷⁵ Projeto de Lei nº 131 em 1996, da Senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT/RJ).

Em 1996, a proposta da FENEIS era pelo reconhecimento e oficialização da Libras em todo o território nacional⁷⁶. Cunha (2015) em seu livro intitulado ‘O Embate em torno das políticas educacionais para surdos’ relata o conjunto das metas idealizadas pela FENEIS para a ampla divulgação da cultura da comunidade Surda brasileira: “[...] implantação de curso de formação de profissionais intérpretes e oficialização da carreira profissional deste; preparação de instrutores surdos [...] treinamento maciço de instrutores surdos para a ampliação dos cursos de Língua Brasileira de Sinais, [...] implantação de Coordenadoria de Intérprete de Língua de Sinais; centralização do ensino de línguas de sinais apenas sob responsabilidade de instrutores surdos [...] preparação de pesquisa da Língua de Sinais para ensino de ouvintes / nível 1 por meio de livro e fita” (CUNHA, p. 123, 2015).

Ainda no ano de 1996, em ato de apoio, foram encaminhadas circulares em todo o Brasil por meio de abaixo-assinado. Alguns estados não foram mencionados. A demanda vinha crescendo consideravelmente. Daí a necessidade de habilitação de instrutores surdos para desempenharem a tarefa dentro e fora da FENEIS. Neste sentido, a Secção de Minas Gerais implantou um programa na área de formação de profissionais surdos (RELATÓRIO ANUAL DE FENEIS, 1996 apud CUNHA 2015, p. 124 e p.125).

Neste ano de 1996, foi criado o NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos⁷⁷, grupo de pesquisas na linha dos Estudos Culturais sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este grupo era constituído por professores, mestrandos e doutorandos ouvintes e Surdos e a professora Surda Gladis Teresinha Taschetto Perlin foi a primeira pesquisadora a ingressar no grupo. Depois entraram outros Surdos cujos nomes são destacados na comunidade surda: Wilson Miranda, Marianne Stumpf e Gisele Rangel.

⁷⁶ Entende-se uma das metas a qual tornou-se um projeto de Lei do Senado Federal nº 131.

⁷⁷ Abriu o espaço para as discussões contemporâneas sobre educação, em geral, e para as relações com a educação de surdos, em particular. As propostas pedagógicas para surdos e as problematizações em torno da educação em geral situam-se dentro de um campo mais abrangente de investigação denominado Estudos Surdos (Deaf Studies, na literatura anglofônica), articulando-se com outras áreas do conhecimento que contribuem para uma visão mais contemporânea sobre as comunidades e a vida das pessoas surdas (LUKIN, 2000).

Qr Code 20 - Sinal de Gladis Teresinha Taschetto Perlin



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Em 1997, um grupo de pesquisadores da FENEIS lançou a primeira edição do livro didático de Língua Brasileira de Sinais denominado “Libras em Contexto”. Este material tinha o apoio do MEC visando o processo de formação de instrutores de Libras e de professores para atuar na educação escolar dos surdos (FELIPE; MONTEIRO, 1997). De acordo com a divulgação do material pelo território brasileiro, percebemos o aumento da procura pelo curso de Libras e da demanda do trabalho do instrutor de Libras. O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) escolheu a FENEIS para realizar o trabalho de formação/capacitação de instrutores Surdos.

Em 1999, foi entregue o documento ao Governo do Estado de Porto Alegre intitulado “A Educação Que Nós Surdos Queremos”, durante o V Congresso Latino - Americano de Educação Bilíngue para Surdos, pela comunidade Surda e as suas lideranças. Este documento em parceria com a FENEIS e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), segundo Reis (2015), defendia a perspectiva da formação dos professores Surdos e vinha se constituindo como discurso hegemônico nas políticas de educação e linguísticas de surdos (REIS, 2015, p.49).

Este documento explicava as demandas quanto à formação profissional dos professores surdos. Destacam-se alguns dos itens pertinentes a profissionais surdos:

114 - Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua.

115 - Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, **um modelo de identidade para a criança surda.**

117 - Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe).

118 - Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. **É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda.**

119 - Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura (FENEIS, 1999, seção 3, grifos meus).

Em consonância com este documento, Quadros (2006), esclarece quanto à formação do professor surdo e à formação do professor não surdo:

[...] esse documento foi amplamente divulgado entre os surdos e as organizações governamentais e não-governamentais do país. O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui **proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos** (QUADROS, 2006, p. 56, grifo meu).

Com base nos grifos anteriores, destacamos a relevância da diferenciação da formação dos profissionais surdos, bem como a afirmação de sua cultura e sua identidade e luta pela efetivação de seus direitos linguísticos.

Em 2001, Reis (2015) conta que a cidade de Brasília tinha objetivo de capacitar 76 representantes Surdos de todos os estados brasileiros, para que estes se tornassem Instrutores e Agentes Multiplicadores. Em suas palavras, explica:

O Projeto Capacitação de Instrutores de Língua de Sinais Brasileira através de Agentes Multiplicadores é um Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Língua de Sinais Brasileira: o idioma que se vê. O objetivo desse projeto de capacitação era a divulgação de informações e conhecimentos na área de Educação de Surdos, bem como a profissionalização de jovens e adultos surdos para atuarem como instrutores de Língua de Sinais Brasileira. Após o término do curso houve um melhor reconhecimento da postura dos instrutores surdos nas escolas, universidades e instituições onde estavam inseridas (REIS, 2015, p.35 e p.36).

Para Reis (2015), a contribuição foi o reconhecimento profissional dos Instrutores e Agentes Multiplicadores realizado em Brasília, a partir daí percebeu-se a importância de oficializar a Língua de Sinais Brasileira no Brasil (REIS, 2015, p.38).

Nesse contexto, o projeto de capacitação de instrutores de Libras e agentes multiplicadores chegou a ser descrito pelos pesquisadores do GP – Grupo de Pesquisa Libras - como “[...] uma das ações da Luta pelo Direito Linguístico e de Cidadania da Pessoa Surda [...]” (FELIPE; LEITE E MONTEIRO, 1998). De acordo com os autores mencionados:

Em 2001, a FENEIS estabeleceu um importante convênio com o MEC/Seesp que potencializou a ampliação da oferta desses cursos. A partir de então, o MEC patrocinou, em Brasília, vários encontros nacionais de capacitação de instrutores de Libras e agentes multiplicadores provenientes de vários estados brasileiros, bancando a viagem, a acomodação e a formação deles, além de custear a contratação de

professores, especialistas e instrutores vinculados ou indicados pela FENEIS para proferir palestras e dar as aulas (FELIPE; LEITE E MONTEIRO, 1998).

Com os documentos supracitados, muitas conquistas foram alcançadas. Assinalo que dá a entender que houve conquistas para a comunidade surda até a oficialização da Lei de Libras, em 2002. Reis (2015) afirma:

Devido ao avanço da formação dos instrutores surdos em vários estados do Brasil, 2001 foi marcado como ano nacional de reconhecimento do instrutor surdo, [...] principalmente no que se refere à formação de professores surdos para atuarem no Ensino Fundamental, Médio e na Graduação, utilizando as disciplinas de Língua de Sinais Brasileira como a língua de instrução reconhecida pelas comunidades surdas, e foram às conquistas e reconhecidas pelo MEC em que foi criada a lei de Língua de Sinais Brasileira após da realização da formação dos instrutores e agentes multiplicadores surdos (REIS, 2017, p.37).

Uma vez oficializada a lei de Libras, houve a garantia do direito linguístico das pessoas surdas na sociedade. Segundo Quadros e Campello (2010), os direitos linguísticos estão sendo vistos, não como direitos individuais, relacionados com a capacidade. O direito linguístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio de língua de sinais. Por outro lado, o direito linguístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força e os desdobramentos das práticas linguísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades linguísticas. Os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngue como grupo social e linguístico e precisa ser representado nos diferentes espaços sociais, independentemente de território, mas atrelados às comunidades linguísticas (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 32).

Com base na regulamentação da Lei nº 10.436 de 2002 por meio do decreto nº 5.626, o capítulo III da referida lei aborda sobre a formação do professor e do instrutor de Libras. O capítulo IV trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas à educação. Com isso entendemos a relevância da presença do professor ou instrutor de Libras nos processos educacionais. Ainda há, neste decreto, uma indicação e preferência para que a atuação do instrutor ou professor seja feita por um sujeito Surdo. No que se refere à atuação do instrutor surdo ou professor surdo, Reis (2015) explica:

A maioria dos instrutores surdos que ensinavam a Língua de Sinais Brasileira ainda precisava ter uma formação acadêmica mínima de Graduação para aprimorar seus conhecimentos e metodologia de ensino, era preciso também desenvolver materiais didáticos e informativos teóricos referendados nos Estudos Surdos em Educação de Surdos e nos Estudos Linguísticos em Língua de Sinais Brasileira (REIS, 2015, p.36).

Ainda, a autora explica que:

As identidades dos professores surdos são importantes para que todos os alunos se identifiquem com as mudanças educacionais, históricas, linguísticas e culturais, para a produção de discursos, construção de conhecimentos e para a heterogeneidade e naturalização das Línguas de Sinais (REIS, 2015, p.47).

Em consonância com a atuação do instrutor surdo ou professor surdo, Rocha (2017) traz uma reflexão a respeito da inserção da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. A autora questiona se estas inserções poderiam ser compreendidas como uma forma de suprir a necessidade do profissional surdo na educação de crianças e jovens surdos. A pesquisa desenvolvida por Nascimento e Sofiato (2016) mostra a importância de contar com um profissional Surdo no processo de formação de professores. Os graduados dos cursos de Pedagogia, com a disciplina de Libras na grade curricular, disseram não se sentirem capazes de ministrar aulas para surdos. Em suas palavras:

Cumprir a legislação, agregando ao currículo uma disciplina de um semestre não é suficiente para atender às necessidades de formação de professores que poderão lecionar em uma sala de aula que inclua o aluno surdo. Por outro lado, garante-se, ao menos, que a questão se coloque em discussão entre os futuros professores (NASCIMENTO; SOFIATO, 2016, p. 13 apud ROCHA, 2017, p.25).

Segundo Rocha (2017) há outra reflexão que merece ser destacada: *Estariam os professores surdos preparados para ensinar Libras?*

Constatamos que os institutos de formação provêm de um conhecimento científico e de um conhecimento técnico (como fazer), mas sua fraca articulação com a experiência docente e os problemas reais de sala de aula desfavoreceram uma formação mais consolidada dos professores evidenciado nos discursos dos professores de Libras (ALBRES, 2014, p. 247 apud ROCHA, 2017, p.26).

O decreto nº 5.626 de 2005 apresenta uma diferença entre o instrutor surdo de Libras e o professor surdo de Libras. Em seu artigo 6º aborda que deve ter formação em nível médio para o cargo de instrutor, e instituições em que podem ser realizadas tal formação: “I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005). Quanto à realização da formação, encontra se

em conformidade ao primeiro parágrafo “ser realizada por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda”⁷⁸. O decreto fala sobre a formação do instrutor Surdo para viabilizar a educação bilíngue.

Na falta de um profissional com título de pós-graduação ou de graduação em Libras, para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior em seu artigo 7º nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005, n.p).

Neste contexto, o exame de Proficiência em Libras (Prolibras) compete avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua. O artigo 8º do decreto nº 5.626 define que o exame deve ser promovido anualmente pelo MEC. Entendemos que a partir da promulgação do decreto de 2005 até os dias de hoje foram realizados apenas sete Prolibras⁷⁹.

Em 2009, o Decreto nº 9.949, referente à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência entrou em vigor. Em seu artigo 24, inciso IV, aborda em relação ao *Direito à Educação*, as medidas apropriadas para empregar professores com deficiência, habilitados para o ensino de língua de sinais:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados-Partes **tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.** Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (ONU, 2009, grifos meus).

⁷⁸ FENEIS, Empresas, Ong's ou Associação de Surdos, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

⁷⁹ O último Prolibras foi em 2015, ou seja, o sétimo exame de proficiência. <http://www.prolibras.ufsc.br/edicoes-antiores/>.

Diante da política pública educacional, do não atendimento às demandas linguísticas e culturais dos alunos Surdos, surge o direito da educação bilíngue. Como consequência, surge a história de lutas do povo surdo iniciado⁸⁰ na Conferência Nacional da Educação (CONAE), que foi realizada em 2010, com a participação de representantes da sociedade. Foi assim organizada:

Sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/ mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/ as 3889 participantes, sendo 2416 delegados/ as e 1473, entre observadores/ as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura (BRASIL, 2010b, p. 9).

Conforme os resultados da conferência, as bases seriam para a elaboração do PNE. Durante o evento no Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, da etapa nacional da CONAE, com a presença dos delegados surdos, as propostas da conferência não foram atendidas, motivadas pelos *lobbies* causando um retrocesso na educação de surdos. As propostas foram: I – Garantir a continuidade das escolas dos surdos, desde a educação infantil até as séries finais, e onde não tenham escola para surdos, garantir o atendimento desses alunos em classes de surdos; II – garantir aos professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, a formação específica continuada sobre a história, aspectos linguísticos culturais do Brasil e do mundo e por fim, III – garantir o ingresso, nas escola de surdos, de surdo cegos e surdos com outras deficiências associadas, na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação em língua de sinais como a primeira língua, com presença de professor assistente, de instrutor mediador e de guia intérprete, de acordo com a necessidade do aluno. Tratava-se da garantia às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino mais adequada para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças e jovens e adultos. Além disso, tratava-se da garantia do acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP). Segundo Campello e Rezende (2014):

Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas. [...] Em geral, as propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos. Segundo o delegado Neivaldo Zovico, houve um forte lobby das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis “Justiça social,

⁸⁰ Assim como no CONAE (2014), pela segunda vez foi rejeitada a proposta de Educação de Surdos. Disponível no <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com/> Acesso em 26 de abr. de 2021.

educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. “Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor. No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de saímos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo”, explica Neivaldo (LUCAS, 2010, p. 22-23 apud CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Sobre a necessidade da educação dos surdos a ser realizada em escolas específicas para surdo, Zovico (2010) explica:

É necessário um espaço educacional adequado para sua [da criança surda] aquisição linguística em libras considerando que os cursos de capacitação em libras de 30 horas oferecido aos professores não resolve o problema, afirmou que o que a criança surda necessita é de uma Escola Bilíngue de Surdos” (ZOVICO, 2010a).

Somando-se a esta explanação de Zovico (2010), para Campello e Rezende (2014), a luta dos surdos na conferência era para garantir professores surdos atuantes em diferentes espaços educacionais de alguns estados do Brasil.

A resistência da comunidade surda não acaba e prossegue a sua luta. Foi constatado que em 2014, através do relatório denominado *Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira e Língua Portuguesa*, o reforço sobre a necessidade de formação em nível superior, bem como Licenciatura em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue, visando a atuação com alunos Surdos na educação básica. Vejamos algumas metas referentes à educação bilíngue e sobre a formação do professor Surdo:

Meta 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos.

Meta 7) Propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos;

Meta 10) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos (BRASIL, 2014, metas 7.2, p.19 e p.20).

Com as metas destacadas anteriormente, fica evidente a necessidade de priorizar o profissional Surdo cuja propensão é o acesso ao conhecimento através da visão. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem, é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (BRASIL, MEC, 2014, p.13).

Em 2019, houve fatos diferenciados para comunidade surda. Primeiro, por meio do Decreto nº 9.465, a Secadi foi extinguida e foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue dos Surdos - DIPEBS. A professora Mestre Surda Priscilla Roberta Gaspar foi convidada a ocupar um cargo no alto escalão do governo, a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. E ainda, foi convidada a professora Surda da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Dra. Karin Strobel a ocupar a diretoria da DIPEBS. No ato de posse do Presidente Jair Bolsonaro, a Primeira Dama Michelle Bolsonaro fez um discurso em Libras. E o professor Surdo Sandro Santos atuou na tradução do Hino do Brasil. Somado a este evento, as outras protagonistas surdas atuantes no governo, provocaram uma movimentação muito grande para comunidade surda brasileira. Os professores Surdos brasileiros deram o início de uma retomada da mobilização dos Surdos em favor da Educação Bilíngue. Como resultado, o ganho da visibilidade de Libras gerou grande repercussão na mídia digital⁸¹ alcançando as comunidades surdas de outros países. Logo depois, em 2020 a Dra. Surda Karin Strobel foi exonerada por motivos particulares e foi substituída pela Professora Doutora Surda Crisiane Nunes Bez Batti.

Qr Code 21 – Sinal de Priscilla Roberta Gaspar



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022

⁸¹ Facebook, instagram e outros.

Qr Code 22 – Sinal de Sandro Santos



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Com o novo decreto referente a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (2020), o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi criada outra grande repercussão em relação à comunidade surda. Este decreto da PNEE institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para este decreto da PNEE 2020, em termos da conceptualização, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, deveriam ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos. A PNEE defende a manutenção e a criação das classes e escolas, inclusive de escolas e classes bilíngues de surdos (BRASIL, 2020).

Surgiram protestos de professores de Educação Especial em relação ao decreto da PNEE, sob alegação de segregação como já mencionado neste estudo. O decreto dá a opção da educação inclusiva e ao mesmo tempo, mantém as instituições especializadas para pessoas com deficiência. Existiu uma preocupação dos professores surdos em relação à revogação do decreto da PNEE, pois afetaria a educação bilíngue, e por conta da pandemia, tais professores organizaram várias *lives* com o intuito de conscientização do direito linguístico do aluno Surdo durante a instrução. Dada a repercussão na mídia digital, a FENEIS (2020) divulgou uma nota de esclarecimento e de apoio ao Ministro da Educação, à SEMESP, à DIPEBS, aos deputados federais e senadores, ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE e às demais entidades representativas de pessoa com deficiência. Vejamos a nota de FENEIS:

É preciso destacar que para a efetividade de toda a política de educação bilíngue de surdos, as reivindicações das comunidades surdas só serão efetivas quando houver uma política de educação bilíngue de surdos dissociada dos princípios epistemológicos sobre os quais surgiu no século XIX (FENEIS, 2020, p. 2).

De acordo com a nota de esclarecimento da FENEIS (2020), enquanto o movimento surdo luta pela inclusão da educação bilíngue de surdos nas políticas educacionais também roga pela inclusão de políticas linguísticas.

Sobre o novo decreto da PNEE, Rezende (2020), contempla o anseio por escolas e classes bilíngues de surdos. Alega que são os melhores espaços acadêmicos para o aprendizado real. Promovem a formação da identidade linguística da comunidade surda, conforme emana a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020)⁸².

Diante dos aspectos, reforça-se a necessidade da garantia da formação de pessoas surdas para atuação tanto na educação inclusiva quanto na educação bilíngue.

3.2 A Atuação do Profissional Surdo em Espaços Diferentes

Nesta seção iremos destacar os Surdos como protagonistas do trabalho pedagógico em diferentes espaços. Muitos atuam ou atuaram como instrutores Surdos, mas o espaço para o exercício da docência sempre existiu.

Neste contexto, diante dos documentos expostos e da necessidade de instigação à reflexão dos pontos positivos e negativos no processo de escolarização dos Surdos, cabem às discussões sobre a formação de professores não surdos e professores surdos no ensino de/em Libras. Dentre os serviços de Educação Especial no município de São Paulo, de acordo com o Decreto nº 57.379, temos possibilidades de atuação dos profissionais Surdos:

Art. 7º Consideram-se Serviços de Educação Especial aqueles prestados por:

II - Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAIs);

V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs;

VI - Unidades Polo de Educação Bilíngue.

Parágrafo único. De acordo com as suas especificidades, os Serviços de Educação Especial serão responsáveis pela oferta do AEE, juntamente com as unidades educacionais (BRASIL, LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2016, CAPÍTULO IV, n.p).

⁸² Publicado em 23 de outubro de 2020. Disponibilizado no <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2020/10/e-positivo-o-decreto-do-governo-que-possibilita-separar-alunos-com-deficiencia-em-escolas-especiais-sim.shtml?fbclid=IwAR1mmqUjhbeaftJD-pwjx1NLEjTc-VXofg5rRam9rP96akEraKJN0b9e4U>.

De acordo com os serviços supracitados de Educação Especial, trataremos na próxima seção dos profissionais surdos como protagonistas na educação. Referimos protagonistas como sujeitos que, tal como no teatro grego clássico, constrói a trama alicerçada pela sua condição no mundo, e cuja atuação se dá em diferentes espaços educacionais como uma referência política e poética (REIS, 2006, p.93).

3.2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Abordar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Inclusiva, numa perspectiva bilíngue de acordo com o MEC, supõe o atendimento do aluno surdo da rede regular no contraturno. Neste contexto, não podemos deixar de pensar no direito do aluno surdo à formação linguística, cognitiva e social.

Foi contemplada no Capítulo 2 desta dissertação, a *Formação do Professor de Surdos no Brasil*, os aspectos legais e as exigências conforme a legislação vigente. Nesta seção iremos abordar a formação do professor surdo no espaço do Atendimento Educacional Especializado – AEE., que merece destaque nas discussões das políticas para os surdos. A formação do professor Surdo para atuação neste espaço visa à formação linguística do aluno Surdo.

Antes de falar sobre a atuação do professor Surdo no espaço de AEE, foi preciso realizar novos estudos relacionados ao AEE. Vejamos aqui, o Decreto nº 57.379/2016, que institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seu Capítulo III:

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite.

§ 1º O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares.

§ 2º A oferta do AEE será realizada, de maneira articulada, pelos educadores da unidade educacional e pelos professores responsáveis pelo AEE.

§ 3º A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas:

I - no contraturno;

II - por meio de trabalho itinerante;

III - por meio de trabalho colaborativo (BRASIL, LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2016, CAPÍTULO IV, n.p.).

De acordo com Batista (2006), esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional (BATISTA, 2006, p.9).

Para aprofundar mais os estudos, foram compreendidas as características, a razão e o amparo legal do AEE no cenário no Brasil. Para exemplificar o processo de ensino e aprendizagem de Libras no AEE, consideraremos, primeiramente, o que nos diz Damázio (2007):

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMAZIO, 2007, p.13).

Se o papel da formação do professor surdo é repensar sobre como criar um ambiente linguístico bilíngue como sugestão do relatório da “*Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira e Língua Portuguesa*” (BRASIL, 2014, p.19), quanto às práticas de sala de aula surgem alguns questionamentos: Como devem ser as ações e metodologias de ensino? Como proporcionar ao aluno surdo uma aprendizagem na abordagem bilíngue no pouco tempo do contraturno? Estaria implicada uma relação de poder entre o Instrutor de Libras e o Professor Bilíngue? Sendo o AEE, um espaço educacional de negociação e dos discursos de profissionais do AEE a partir de qual momento, o Instrutor de Libras poderá ser modelo identitário para o aluno Surdo?

Rocha (2017) destaca as conjunções “e” e “ou”, entre as palavras professor e instrutor no programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Trata-se do curso que foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC) com parceria da Secretaria da Educação Especial (SEE) e Secretaria de Educação a Distância (SEED) realizada em uma ação conjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nela há um projeto de formação continuada de professores. Este programa trata-se de um projeto de formação continuada de professores com objetivo de “introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado” (MEC, 2007, p. 5 apud Rocha, 2017).

Este trabalho é realizado pelo **professor e/ou instrutor de Libras** (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. (MEC, 2007, p. 19, grifos da autora, p.43). O atendimento **deve ser**

planejado a partir do diagnóstico do conhecimento⁸³ que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais (MEC, 2007, p. 19, grifos meus).

E quanto à formação para ser professor de Libras e a sua fluência, Rocha (2017) grifa:

Na escola comum, é ideal que haja professores que realizem esse atendimento, sendo que os mesmos **precisam ser formados para ser professor** e ter pleno domínio da Língua de Sinais. O Professor em Língua de Sinais ministra aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução (MEC, 2007, p. 20, grifo da autora, p.43).

Partindo-se destas premissas, Rocha (2017) alega que não há um posicionamento da Secretaria de Educação Especial sobre a necessidade de profissionalização do professor. Porém, a mesma autora alega, de forma contraditória, em outro recorte do documento, em que a secretaria afirma a necessidade de formação (ROCHA, 2017, p.43). No AEE não compete ao instrutor de Libras planejar o atendimento e sim ao professor de Libras, pois foi dotado de conhecimento teórico e prático adquirido em graduação especificamente para isso.

Há outra questão relevante para considerar aqui, que se refere ao “ou”. Segundo Rocha (2017) ao abordar sobre o Instrutor de Libras e o Professor de Libras dentro da mesma função no contexto escolar de Educação Básica:

Percebe-se que a presença do Instrutor de Libras na escola de Educação Básica é citada no artigo 14 de forma indiscriminatória ao Professor de Libras, usando a conjunção disjuntiva “ou” para elencar esses dois profissionais dentro de uma mesma função profissional. **Significa que o Decreto indica que o Professor de Libras pode exercer a função de Instrutor, porém, o Instrutor não está apto a atuar em espaços profissionais que exigem formação pedagógica.** Ou seja, a interpretação que se faz é que o Instrutor de Libras pode apoiar a escola, mas não é um professor. Ora, essa perspectiva diferencial de nomenclatura não faz sentido se o lócus de atuação é a escola de Educação Básica e se a atividade exercida tem como essência o processo ensino-aprendizagem da Libras para os educandos surdos. É tratar o Instrutor com certo desprestígio, mesmo se a função desempenhada possui relevância, por se tratar de uma prática docente. O que tem acontecido comumente é que tanto os profissionais surdos com licenciatura, quanto os profissionais surdos sem habilitação para o magistério, estão sendo alocados nas redes de ensino como Instrutores de Libras (FARIA, 2011, p. 93 apud Rocha, 2017, grifo meus).

⁸³ Daí a necessidade de fazer avaliação linguística como complemento da avaliação pedagógica do aluno surdo e/ou aluno com deficiência auditiva por parte do Professor Bilíngue. A avaliação linguística é feita por Professor de Libras e consiste em dois momentos distintos de avaliação: na compreensão de sinais em Libras e na produção de sinais em Libras. Em cada momento de avaliação avalia-se gramaticalmente, semanticamente e fonologicamente. Como recurso de avaliação usa-se filmadora para registros e relatórios.

Para Faria (2011), é comum os profissionais Surdos com ou sem licenciatura serem alocados nas redes de ensino como instrutores de Libras, percebe-se a necessidade maior de políticas de ação afirmativa para os professores surdos do Brasil.

Voltando ao que se refere a abordagem bilíngue, há o documento do Ministério da Educação intitulado *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez*, lançado em 2010 como parte das publicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – SEESP/MEC (2008) (BRASIL, 2010, p. 07). Tal documento orienta a adoção da abordagem educacional bilíngue por reconhecer que os estudos têm demonstrado que esta abordagem responde melhor às necessidades dos alunos Surdos por respeitar a língua natural e construir um ambiente ideal para sua aprendizagem escolar (BRASIL, 2010).

Segundo Damázio (2007) enquanto os alunos Surdos se encontram no processo de escolarização, o AEE envolve três momentos diferentes didático-pedagógicos: *no ensino em Libras; no ensino de Libras e no ensino da Língua Portuguesa*. No *ensino em Libras*, todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em Libras por um professor, sendo o mesmo idealmente surdo. Sobre o *ensino de Libras*, este trabalho é realizado pelo professor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio do desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. A autora argumenta que o ensino de Libras no AEE para alunos Surdos deve acontecer em um ambiente bilíngue, sendo lugares em que se utilizem a língua de sinais e a língua portuguesa. Por fim, no *ensino da Língua Portuguesa*, trata de ensinar para os alunos Surdos o português escrito viabilizando sua formação bilíngue (DAMAZIO, 2007, p. 25).

Dentro deste contexto, no espaço do AEE (das escolas inclusivas), é entendido que a Língua Portuguesa na modalidade oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno Surdo tem que estudar nos dois períodos, para participar do AEE no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013 apud Campello e Rezende, 2014).

Arruda, Kassar e Santos (2006) explicitam que a orientação de matrículas em classes comuns do ensino regular é eficaz para a garantia da eficiência do Estado e como resposta às necessidades do Estado um financiamento educacional mais barato:

O Estado brasileiro optou pelo atendimento para a criança com necessidades educacionais especiais na rede regular pública de ensino por essa opção se constituir na única alternativa que lhe resta, dentro da lógica da eficiência, da equidade e da complementariedade (ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006, p. 110).

Nesse sentido, a matrícula dos alunos Surdos em classes comuns do ensino regular resulta na inserção desses alunos na escola sem outros apoios além do AEE Estes acontecimentos ocasionam o barateamento de custos, um alto prejuízo na formação linguística, cognitiva e social do aluno surdo.

Com base nos aspectos mencionados, reafirmamos a necessidade e o direito do acesso dos alunos Surdos à uma educação de qualidade e a constante formação de professores para a atuação no AEE.

Com base nos três momentos do AEE para os alunos Surdos no espaço educacional (DAMAZIO, 2007), nota-se o quanto é desafiador incluir o aluno Surdo na escola regular sem preparo. Adiciona-se alguns destaques de Lima (2018):

- a) carência de formação dos profissionais atuantes do AEE que tenham um perfil satisfatório para atuar com os estudantes Surdos, com capacitação específica, pois observa-se que, a maioria deles, não tem domínio da Libras para se comunicar com os seus alunos, com isso, esses estudantes ao invés de se sentirem incluídos, acabam sendo excluídos do processo escolar e impossibilitados de adquirir, de forma efetiva e significativa, o conhecimento;
- b) os professores do AEE não assumem o papel, conforme determina a PNEEPEI – SEESP/MEC/2008, que além de promover o ensino aos estudantes, também, ser um agente de apoio-articulador com os professores regentes da sala de aula, pois todos eles atuam separadamente, sem acesso e conhecimento do conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula, deixando-os a margem, para criar o próprio currículo, plano de aula o que retarda ainda mais o desenvolvimento dos estudantes Surdos comparando-se com os seus colegas ouvintes;
- c) a organização de espaço e grupos de atendimento são incipientes, pois cada Surdo tem suas especificidades, o que demanda ao professor do AEE. a elaborar um ensino diferenciado entre eles a fim de lhes oportunizar a adquirir um aprendizado significativo, pois muitos professores, não levam em consideração essa diferença linguística ao confrontar-se com um texto escrito pelo Surdo que apresenta diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem;
- d) o tempo de estudo determinado é insuficiente para suprir a dificuldade dos estudantes Surdos o que não compatibiliza com a carga horária necessária, pois a maioria deles, entra na escola sem conhecimento e informação básica do que ocorre na sociedade e, muito menos, os conteúdos trabalhados na sala de aula pelos regentes, o que atrasa o desenvolvimento em tempo hábil além deste, há também, que se considerar que ao estudar em um horário de contraturno, a maioria dos estudantes Surdos, ficam fora de casa o dia todo, chegam na sala do AEE cansados e desmotivados, fazendo com que pouco renda o ensino e a aprendizagem.
- e) ausência de pares Surdos para promover aos estudantes o contato com a língua com os mesmos dentro das escolas tanto ele ser como professor, quando como colega de classe e outros profissionais envolvidos (LIMA, 2018, p.94 e p.95).

Damázio (2007) orienta que a inclusão de Surdos na escola regular requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem na sala de aula e no AEE (DAMAZIO, 2007, p. 14). Para isso é preciso ter parceria com os professores da sala de aula regular para a discussão dos conteúdos curriculares, com foco na coerência entre o planejamento das aulas e do AEE. Esse planejamento necessita de uma organização didática bem estruturada que corrobore com a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos Surdos estabelecer relações e ampliar seus conhecimentos acerca dos temas desenvolvidos em Libras e em Língua Portuguesa.

Nestes últimos anos, o Brasil tem passado por uma revolução em termos educacionais, porque a proposta de educação na perspectiva da educação inclusiva direcionou o foco das políticas públicas para a diversidade humana, neste caso, para o sujeito Surdo com seus direitos linguísticos e cultura a serem respeitados. Para isso, os professores Surdos precisariam atuar em espaços bilíngues, contribuindo com a formação de alunos Surdos, nos aspectos identitários e linguísticos.

Repensar a formação do aluno Surdo, é repensar a concepção de educação bilíngue, de prática pedagógica, de matriz curricular, de formação continuada do professor, de competência linguística e, por fim, da escola como referência.

3.2.1.1 Curso de Licenciatura de Pedagogia Bilíngue – INES

Na seção anterior destacamos a atuação de profissionais Surdos nos espaços do AEE. Agora abordaremos os profissionais Surdos que cursaram o curso de Pedagogia Bilíngue – INES cujos professores surdos e professores não surdos eram (e são) fluentes na língua de sinais.

Este curso de licenciatura, que envolve a Pedagogia Bilíngue, é o que forma o professor bilíngue para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, MEC, SECADI, 2014).

Segundo a diretora Solange Maria da Rocha, em 2003, o INES tinha realizado encaminhamentos com vistas a atuar na Educação Superior. Para isso acontecer de fato, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2004 a 2008 já tinha previsto a oferta de um Curso de Graduação em Pedagogia. Logo depois, em 2004, através do Decreto nº 5.159,

atribuiu a competência ao INES para desenvolver a Educação Superior, nos seguintes termos (Artigo 35, V):

Promover a educação de deficientes auditivos, por meio de sua manutenção como órgão de Educação Básica **e de Educação Superior**, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas, bem como desenvolver experiências no campo pedagógico na área de deficiência auditiva (PDI 2012-2016, Capítulo 3, n.p., grifos meus.).

Ainda em 2004, o INES apresentou ao MEC um pedido de autorização para um curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena. As aulas do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue tiveram início em 2006, após a autorização do MEC. Este constituiu-se como o único Curso de Pedagogia voltado para estudantes Surdos/as e não-Surdos/as, na modalidade presencial (INES, 2015, p. 9 e p. 10). O INES passou a ofertar duas turmas de 30 estudantes cada, nos turnos diurno e noturno, do Curso Normal Superior. Este curso objetivava promover a formação, a qualificação e a educação continuada em uma perspectiva bilíngue, formando profissionais com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional (INES, 2015, p.17).

Em 2015, para atender o previsto no Plano Viver sem Limite, o INES, através do seu Núcleo de Educação Online (NEO) como parte do projeto de EaD, deu início à criação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, dentro da abordagem bilíngue, na modalidade semipresencial (INES, 2015, p.10).

Nos editais, podiam concorrer às vagas do Curso de Graduação de Pedagogia a Distância do INES somente candidatos que já tinham concluído o Ensino Médio ou equivalente, fato que deveria ser comprovado no ato da matrícula, e que já tinham realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em uma das 03 (três) últimas edições.

Ainda nos editais, as vagas para surdos e para não surdos foram distribuídas igualmente. E na falta destes candidatos surdos ou ouvintes aprovados para as vagas reservadas, eram automaticamente preenchidas por não surdos ou surdos, respectivamente, com estrita observância da ordem classificatória (NEO/INES, 2018).

A seguir, temos uma relação de turmas do Curso de Licenciatura de Pedagogia Bilíngue do DESU/INES de acordo com a modalidade e vagas a partir de 2006.

Quadro 2 - Relação de Turmas do Curso de Licenciatura de Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES de acordo com a modalidade e vagas a partir de 2006

Turmas de Ano	Polos de Curso Pedagogia Bilíngue	Vagas	
		EaD	Presencial
	Modalidade		
2006	1. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)		30
2018	1. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 2. Instituto Federal de Goiás/Campus Aparecida de Goiânia (IFG) 3. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina/Campus Palhoça (IFSC) 4. Universidade do Estado do Pará (UEPA) 5. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) 6. Universidade Federal da Bahia (UFBA) 7. Universidade Federal do Ceará (UFC) 8. Universidade Federal do Grande Dourados (UFGD) 9. Universidade Federal de Lavras (UFLA) 10. Universidade Federal da Paraíba (UFPA) 11. Universidade Federal do Paraná (UFPR) 12. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 13. Universidade Federal de São Paulo/Campus Guarulhos (UNIFESP)	390	30
2019	1. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 2. Instituto Federal de Goiás/Campus Aparecida de Goiânia (IFG) 3. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina/Campus Palhoça (IFSC) 4. Universidade do Estado do Pará (UEPA) 5. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) 6. Universidade Federal da Bahia (UFBA) 7. Universidade Federal do Ceará (UFC) 8. Universidade Federal do Grande Dourados (UFGD) 9. Universidade Federal de Lavras (UFLA) 10. Universidade Federal da Paraíba (UFPA) 11. Universidade Federal do Paraná (UFPR) 12. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 13. Universidade Federal de São Paulo/Campus Guarulhos (UNIFESP)	390	30
2020	1. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)		30
Total por Modalidade		780	90
Total Curso em Pedagogia Bilíngue		870	

Fonte: Adaptada e elaborada pela autora, GALASSO; ESDRAS (2019); COPERVE/UFSC (2020).

Em 2006, o INES ofertou duas turmas de 30 estudantes cada, nos turnos diurno e noturno, do Curso Normal Superior. Há registros, de que na época, o INES não possuía cargos efetivos para magistério superior em seu quadro, de tal forma que o primeiro ano letivo foi desenvolvido com professores/as contratados/as.

Foi elaborado e apresentado um novo projeto pedagógico e, com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, em seu Art. 11, os Cursos Normais Superiores foram transformados em Cursos de Pedagogia. Neste ínterim, a Direção do INES estabeleceu uma comissão para analisar e propor a viabilidade de se transformar o Curso Normal Superior em Curso de Licenciatura em Pedagogia, observadas as Diretrizes Nacionais, em Curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste mesmo ano de 2006, através da Portaria n. 942, foi autorizada pelo MEC o curso em Pedagogia/Licenciatura. Somente seis anos depois que teriam o reconhecimento oficial deste curso e sua renovação perante o MEC se deu através das Portarias nº 23 (12 de março de 2012) e nº 286 (21 de dezembro de 2012), respectivamente (INES, 2015).

Com isso, nota-se uma grande lacuna no período entre 2007 a 2018 conforme mostra o quadro 2.

Em 2018, teve início o Curso on-line de Pedagogia Bilíngue. Foram distribuídas 30 vagas (sendo 15 vagas para surdos e 15 vagas para não surdos⁸⁴) para cada 13 polos: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Federal de Goiás/Campus Aparecida de Goiânia (IFG), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina/Campus Palhoça (IFSC), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal da Paraíba (UFPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de São Paulo/Campus Guarulhos (UNIFESP), totalizando 390 vagas por ano na modalidade EaD (INES, EDITAL Nº 02/2018⁸⁵, ITEM 4.1.1). E na modalidade presencial, foram distribuídas 15 vagas para surdos no período matutino e 15 vagas para surdos no período noturno, ou seja, 30 vagas no total para surdos apenas, além de outras 30 vagas para não surdos (INES, EDITAL Nº 12 de 2017⁸⁶, ITEM 3.1).

Em 2019, foi o segundo e último ano em que se ofertou a modalidade EaD do Curso de Pedagogia Bilíngue. Assim como no ano de 2018, foram distribuídas 30 vagas (sendo 15 vagas para surdos e 15 vagas para não surdos) para cada 13 polos supracitados (INES, EDITAL Nº 001/2019⁸⁷, ITEM 4.1.1). E na modalidade presencial, foram distribuídas 15 vagas para surdos

⁸⁴ Segundo Galasso e Esdras (2019), seguia-se a Política Institucional do INES, as quais de 50% das vagas eram destinadas aos estudantes surdos (GALASSO; ESDRAS, p. 17, 2019).

⁸⁵ https://neo.ines.gov.br/neo/images/edital_graduacao/edital_pedagogia_2018.pdf

⁸⁶ https://www.ines.gov.br/vestibular_2017_2018/docs/ines_vestibular_2017_2018_edital_portugues.pdf

⁸⁷ https://neo.ines.gov.br/neo/images/edital_01_2019_edital_graduacao/Edital_001_2019.pdf

no período matutino e 15 vagas para surdos no período noturno, ou seja, 30 vagas no total para surdos apenas, além de outras 30 vagas para não surdos (INES, EDITAL N° 21 de 2018⁸⁸, ITEM 3.1).

E por fim, no ano de 2020, apenas foi ofertada a modalidade presencial. Nesta modalidade presencial, foram distribuídas para Surdos: 15 vagas no período matutino e as outras 15 vagas no período noturno (INES, EDITAL N° 20 de 2019⁸⁹, ITEM 3.1). Assim como nos anos anteriores, também foram distribuídas 30 vagas para não surdos em dois períodos supracitados.

Surdos que cursaram a Pedagogia Bilíngue do DESU/INES podem atuar em vários espaços de docência do Brasil contribuindo como uma referência, de ensino de qualidade, de representatividade, de militância e de pesquisa educacional.

3.2.1.2 Curso de Licenciatura em Letras Libras - UFSC

Segundo o Grupo de Trabalho - GT (BRASIL, SECADI, 2014), o curso de licenciatura em Letras Libras⁹⁰ tem por objetivo formar os professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio.

Enquanto as aulas do curso de Licenciatura de Pedagogia Bilíngue estavam sendo realizadas no ano de 2006, no Rio de Janeiro, foi criado o Curso de Licenciatura em Letras Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na modalidade à distância. Tinha por objetivo produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor surdo (UFSC, 2015, p.20).

Por ser a UFSC um centro de referência no que se refere a língua brasileira de sinais, atrelado à formação do professor Surdo, organizamos e montamos uma tabela relacionando os polos do curso de Licenciatura de Letras Libras nas duas modalidades: o EaD e presencial, bem como a relação das suas turmas e suas respectivas vagas. O recorte temporal foi de 2006 a 2020.

⁸⁸ https://www.ines.gov.br/images/desu/2018/EDITAL_VESTIBULAR%202018-19.pdf

⁸⁹ <https://www.ines.gov.br/images/desu/Edital-20-2019---VESTIBULAR-INES.pdf>

⁹⁰ Cujá concepção foi surgida em 2002, quando o Laboratório de Ensino a Distância da UFSC entrou em contato com a professora Ronice Quadros, o professor Vilmar Silva e representantes surdos da FENEIS. Na época, ainda não se tinha clareza quanto ao nível de formação que seria proposto. Em 2004, foi elaborado um projeto de criação do Curso de Letras Libras que tramitou institucionalmente pela Educação e pela Letras. Foi em 2005 que a criação do curso foi aprovada em todas as instâncias da UFSC, e foi decidida a submissão de um projeto para o oferecimento desse curso na modalidade a distância, com o apoio do Ministério da Educação (UFSC, 2015, p.10).

No Edital da Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE, como requisitos os candidatos interessados tinham que ter já concluído ou estarem em vias de concluir o Ensino Médio, desde que tivessem fluência em Libras. A prova de conhecimentos gerais era formulada no formato de vídeo em Libras (COPERVE, 2016) e os professores Surdos atuaram como protagonistas. Para responder às questões (sem conteúdo da Língua Portuguesa), bastava assinalar a questão de acordo com as perguntas sinalizadas pelos Professores Surdos.

A seguir, temos o quadro com a relação das turmas do Curso de Licenciatura de Letras Libras da UFSC e das suas modalidades e vagas a partir de 2006.

Quadro 3 - Relação de Turmas do Curso de Licenciatura de Letras Libras da UFSC de acordo com a modalidade e vagas a partir de 2006

Turmas de Ano	Polos de Curso Letras Libras	Vagas	
		EaD ⁹¹	Presencial
	Modalidade		
2006	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brasília - Universidade de Brasília (UnB) 2. Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 3. Fortaleza - Universidade Federal do Ceará (UFCE) 4. Goiânia - Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET) 5. Manaus - Universidade Federal do Amazonas (UFAM) 6. Rio de Janeiro - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 7. Salvador - Universidade Federal da Bahia (UFBA) 8. Santa Maria - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 9. São Paulo - Universidade de São Paulo (USP) 	500	
2008	<ol style="list-style-type: none"> 1. Belém - Universidade Estadual de Pará (UEPA) 2. Belo Horizonte - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) 3. Brasília - Universidade de Brasília (UnB) 4. Campinas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) 5. Curitiba - Universidade Federal de Paraná (UFPR) 6. Dourados - Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) 7. Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 8. Fortaleza - Universidade Federal do Ceará (UFC) 9. Goiânia - Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET/GO) 10. Natal - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) 11. Porto Alegre - Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) 12. Recife - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 13. Rio de Janeiro - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 14. Salvador - Universidade Federal de Bahia (UFBA) 15. Vitória - Universidade Federal de Espírito Santo (UFES) 	450	
2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 		20
2010	<ol style="list-style-type: none"> 2. Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 		20
2014	<ol style="list-style-type: none"> 1. Joinville - FUNDAMAS, posteriormente Universidade Aberta do Brasil (UAB) 2. São Luís - Universidade Federal de Maranhão (UFMA) 3. Santa Rosa – Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha) 	90	
2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortaleza - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) 2. Manaus - Instituto Federal do Amazonas (IFAM) 3. Ribeirão das Neves – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) 	90	
2020	<ol style="list-style-type: none"> 1. Florianópolis - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 	30	20
Total por Modalidade		1.160	60
Total do Curso em Letras Libras		1.220	

Fonte: Adaptada e elaborada pela autora, a partir de COPERVE/UFSC, 2020.

⁹¹ Total de Vagas a ser distribuídos por polo.

Conforme o quadro, entre 2006 e 2020, a UFSC ofertou 33 polos do Curso de Licenciatura em Letras Libras nas duas modalidades: EaD e presencial para a formação de professores surdos de Libras⁹². Na primeira turma de 2006, via EaD foram distribuídas 55 vagas para cada nove polos: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de São Paulo (USP). Com exceção do polo de Florianópolis, 60 vagas, totalizando 500 vagas. Porém, destas 500 vagas, 389 alunos se licenciaram.

Sobre a turma de 2008, também via EaD distribuíram 30 vagas em porções iguais para cada 15 polos: Universidade Estadual de Pará (UEPA), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Paraná (UFPR), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás (CEFET/GO), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Universidade Federal de Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Espírito Santo (UFES). Com isso totalizaram 450 vagas. Contudo, 378 alunos licenciaram-se.

Já a turma de 2009, através da modalidade presencial, contou com 20 vagas no único pólo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim como a turma de 2010, na modalidade presencial, também foram distribuídas 20 vagas no polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No ano de 2014, distribuíram 30 vagas para cada três polos, Joinville - FUNDAMAS, posteriormente Universidade Aberta do Brasil (UAB), Universidade Federal de Maranhão (UFMA) e Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) totalizando 90 vagas.

Na penúltima turma de 2016, distribuíram 30 vagas para cada três polos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e

⁹² As vagas foram preenchidas por Surdos conforme o artigo 4º do Decreto 5.626. As vagas não ocupadas por Surdos foram destinadas para usuários de Libras que tenham o Ensino Médio (UFSC, 2015, p.456).

Ribeirão das Neves – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) chegando a totalizar 90 vagas.

Por fim, em 2020 foi o último ano em que se ofertou o Curso de Licenciatura em Letras Libras, nas duas modalidades: EaD com 30 vagas e presencial com 20 vagas distribuídas apenas no polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Como resultado, notamos que houve sete turmas entre 2006 e 2020, das duas modalidades Ead e presencial, houve 1.220 licenciados Surdos para atuar em vários espaços diferentes de várias cidades do Brasil no ensino de Libras. Os Professores Surdos que atuaram e ainda atuam diretamente ou indiretamente neste Curso de Licenciatura de Letras Libras da UFSC foram: Professor Dr. Andre Ribeiro Reichert, Professora Dra. Carolina Ferreira Pego, Professora Dra. Patrícia Rezende, Professora Dra. Ana Regina Campello, Professora Dra. Gladis Perlin, Professora Dra. Marianne Rossi Stumpf, Professora Dra. Karin Lilian Strobel, Professor Dr. Rodrigo Custódio da Silva, Professor Dr. Rodrigo Rosso Marques, Professor Mestre Alexandre Bet da Rosa Cardoso, Dr. Deonísio Schmitt, Professora Mestre Fernanda de Araújo Machado, Professor Mestre João Paulo Ampessan, Professor Doutorando Victor Hugo Sepúlveda Costa, Professora Doutoranda Juliana Tasca Lohn. Reis (2015) acredita que “é como se a comunidade surda estivesse presa, trancada em um baú e depois se libertado para conhecer uma nova perspectiva, o mundo acadêmico. Diferentes representações de professores de Língua de Sinais Brasileira circulam nos diversos espaços acadêmicos que constituem seu modo de ser e agir, visando sua construção profissional docente” (REIS, 2015, p.44).

Portanto, tratando-se da formação do professor surdo, é importante considerar o surgimento dos cursos de Licenciatura em Letras Libras em outras instituições privadas do Brasil, fortalecendo a comunidade de professores surdos.

No que tange aos licenciados Surdos, Reis (2015) ressalta:

O professor surdo **não precisa ater-se somente ao ensino da Língua de Sinais Brasileira** ele pode ir além, assumir disciplinas como Português, Matemática, História, Ciências, Geografia em escolas de surdos ou escolas bilíngues, ou ainda outras disciplinas acadêmicas em universidades (REIS, 2015, p.38, grifos meus).

Diante desta afirmação, os professores surdos licenciados em outras licenciaturas poderão ocupar os espaços bilíngues escolares ou acadêmicos, consolidando o seu exercício de docência e a sua dignidade de Ser Surdo. O docente Surdo de cursos de segunda licenciatura é tão capaz quanto o docente não surdo no que diz respeito à atuação com os alunos surdos.

Quando o docente surdo está atuando com os alunos surdos, o mesmo está atuando nos espaços bilíngues, seja formal (dentro da escola) ou não formal (em outros espaços dentro da sociedade).

3.2.2 Escolas Bilíngues para alunos Surdos

Espaços de educação bilíngue para alunos Surdos são espaços onde realizam processos de aquisição linguística a partir na primeira infância.

Segundo Quadros (1997), a proposta bilíngue é pertinente quando se trata da maioria das crianças surdas de pais ouvintes.

Uma proposta bilíngue deve considerar essa situação, pois a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. **A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue.** Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. **Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda;** assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (QUADROS, 1997, p.30, grifos meus).

E Thoma e Campello (2014) reforçam que:

[...] Educação Infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da linguagem da criança surda na Libras. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em Libras, como referência de língua e da comunidade surda. [...] O ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação. [...] A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.10).

Mediante o exposto é notória a importância da presença de profissionais Surdos no contato com a língua das crianças Surdas nos primeiros anos para o desenvolvimento linguístico e cultural.

Em relação aos espaços bilíngues para Surdos no Brasil, foram realizadas várias pesquisas sobre isso. Nesta trajetória, a busca pelo entendimento do processo de criação de espaços bilíngues foi perseguida pela pesquisadora.

Conhecer os espaços de atuação do professor Surdo, faz-se necessário conhecer a abordagem do bilinguismo e suas implicações. Vejamos a ideia do Goldfeld (2001) no que refere ao bilinguismo:

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país {...} os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 2001, p.38).

Alinhada a ideia de Goldfeld (2001), na abordagem do bilinguismo, entendemos que o aluno surdo precisa ser posto em contato com pessoas fluentes na língua de sinais, no caso do espaço escolar, com diretores, professores, inspetores, guardas municipais, copeiros, alunos não surdos e outros. Por meio deles, o espaço bilíngue proporciona um ambiente linguístico⁹³ interagindo e comunicando nas duas línguas L1 e L2, seja dentro ou fora da sala de aula. As atividades e metodologias devem ser adequadas, pode-se usar vídeos em Libras e legendas na Língua Portuguesa. Em síntese, o papel do professor surdo é criar um espaço de convivência (ambiente linguístico) dentro do espaço bilíngue onde haja interação.

Segundo a Legislação Municipal de São Paulo, o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. No capítulo V, temos a explicitação sobre a Educação Bilíngue:

Art. 12. A Educação Bilíngue, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, será assegurada aos educandos e educandas com surdez, surdez associada a outras deficiências e surdocegueira, ficando adotada a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

§ 1º A Educação Bilíngue deverá contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e as condições didático-pedagógicas para que a Libras e a língua portuguesa constituam línguas de instrução, comunicação e de circulação na escola.

§ 2º A Educação Bilíngue será ofertada em:

I - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs

Art. 13. A oferta da Educação Bilíngue nas unidades educacionais deverá, de acordo com a necessidade dos educandos e das educandas, contar com o apoio dos seguintes profissionais:

⁹³ Entendemos que para criar o ambiente linguístico é preciso analisar o espaço onde o professor atuará no ensino para alunos surdos.

I - para as EMEBSs, **instrutor de Libras, preferencialmente surdo**, e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa;

II - para as Unidades Polo de Educação Bilíngue e as escolas comuns, **instrutor de Libras, preferencialmente surdo**, intérprete de Libras/língua portuguesa e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa (p.5 e p.6, grifos meus).

Percebe-se que não há menção de professor de Libras, preferencialmente surdo, embora já tenha sido ofertado o curso de Letras Libras no polo de São Paulo, USP, em 2006. Atualmente, encontram-se instrutores Surdos graduados em Letras Libras atuando em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBs e nas unidades Polo de Educação Bilíngue.

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), explica a 24ª Declaração Universal dos direitos linguísticos, discutida na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual caracteriza as escolas bilíngues:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira: essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, **sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado** (FENEIS, 2013, BRASIL, 2014b, grifo meu).

No que se refere ao espaço de ensino bilíngue, sem a mediação de intérprete entre o professor não surdo e aluno Surdo, segundo Lacerda (2015):

Cabe ressaltar que a educação dos surdos – bilíngue é algo bastante complexo, já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba Libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimento (LACERDA, 2015, p.37).

Ainda acrescenta:

defende-se que se promova a Educação numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda aos estudantes Surdos, visando - **envolver a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1)** por crianças Surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e **a aquisição do português como segunda língua (L2)** (BRASIL, 2014, p.6, grifos meus).

O documento gerado pelo GT (2014) designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 ‘Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa’, reforça que a educação numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014, p.6).

À luz do Decreto nº 5.626, numa perspectiva histórico-discursiva:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam **línguas de instrução** utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º, grifo meu).

Diante da proposta de educação bilíngue, para Perlin e Strobel (2008), na concepção bilíngue há uma aproximação da cultura surda.

É muito comum confundir educação de surdos em uma perspectiva bilíngue com a perspectiva inclusiva, pois a escola inclusiva se pronuncia também como bilíngue.

Lacerda, Albres e Drago (2013) relatam casos de municípios de estados do Brasil que os alunos surdos podem estar incluídos em dois contextos educacionais diferentes: em perspectiva bilíngue (entende-se escolas municipais de educação bilíngue para alunos surdos, **compostas por salas de aula somente para estes alunos surdos**) e outra, em perspectiva inclusiva (aquelas escolas que recebem **alunos ouvintes e surdos em salas de aula**) (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, grifo meu).

Partindo dessa perspectiva, é fundamental que nestes dois espaços sejam desenvolvidas ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue para surdos em direção a uma educação de qualidade.

Vamos conhecer algumas metas que merecem ser destacadas na implementação da educação bilíngue, segundo o Relatório do GT da SECADI (2014):

2) inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. 4) implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. 6). Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 19). Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20). Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal (BRASIL, 2014, p.19).

Para reforçar, em relação ao item 19, Hollosi (2019) destaca a necessidade de fomentar a formação inicial e continuada dos professores Surdos:

Para que possam compreender melhor o seu papel como docentes, entender as políticas, planejar o curso e as aulas, avaliar conteúdos e aprendizagem. Podemos complementar dizendo que é essencial haver formação específica em nível de graduação, ou seja, um curso de Letras-Português escrito para professores Surdos. Atualmente só temos o curso de licenciatura em Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos (Resolução UFPA 4.661/2015), que diz buscar formar educadores competentes em Libras e em Português como segunda língua (HOLLOSI, 2019, p. 88).

Segundo Perlin e Strobel (2008), são encontradas resistências por parte de professores de Educação Especial em relação aos professores surdos e/ou líderes surdos cuja implicação se dá pela disputa em relação ao poder no espaço bilíngue. O professor surdo tenta conquistar o seu próprio espaço, a fim de obter a ‘dignidade de ser surdo’ para si e para os alunos surdos, remetendo-nos à reflexão da aplicação da Pedagogia Surda. Nas palavras de Vilhalva (2004):

Esta verdade sublime o Surdo encontra quando entra para o mundo totalmente visual-espacial da Comunidade Surda interagindo com a Cultura Surda, Artes Surdas, Identidade Surda, Língua de Sinais dos Surdos Urbanos e dos índios Surdos, Pedagogia Surda em toda a sua complexidade e diferenças (VILHALVA, 2004 apud PERLIN; STROBEL, 2008, p.18).

Em consonância com Lima (2018), a metodologia realmente desejada pela comunidade Surda é a Pedagogia Surda, visto que as lutas desses grupos giram em torno da constituição da sua subjetividade, do jeito Surdo de ser, ou seja, da construção de sua real identidade e consagração de sua cultura, que só poderá ocorrer no encontro com seus pares (LIMA, 2018, p.30 e p.31).

Uma vez que tratamos dos espaços bilíngues e da atuação do professor Surdo, a seguir iremos tratar dos espaços não formais, os quais se constituem como ambientes fora da escola, com situações também interativas.

3.2.3. Espaços não formais

Além da atuação dos profissionais Surdos em espaços escolares, os mesmos podem atuar em diferentes espaços culturais, neste caso, nos espaços não formais. Espaços não formais são espaços para a consolidação da troca de informações fortalecendo a importância da mediação cultural como forma interdisciplinar, seja em diferentes situações propiciadas pela experiência, o estranhamento, a curiosidade, a investigação, a interação silenciosa (MARTINS E DEMARCHI, 2016, p.26). Nestes espaços podem ser realizadas visitas técnicas especificamente em ONG's, em museus, em exposições, em espetáculos, em manifestações culturais ou em Instituições culturais voltadas ao público de alunos da escola. Os alunos terão acesso à cultura por meio de atividades visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos.

Desde 2000, o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM - tem criado cursos gratuitos voltados para pessoas com deficiência através do Programa Igual e Diferente, implementado em 1998. No Programa Igual e Diferente, no que se refere aos profissionais Surdos, destaca-se a formação de educadores/tutores surdos para atuação em arte moderna e contemporânea. A partir do programa, se deu origem ao projeto 'Aprender para Ensinar', Sarraf (2008) explica a proposta:

Com a proposta tem a oportunidade de formar educadores surdos especializados em mediação de exposições de artes que podem atuar no próprio museu e outras instituições, além disso, proporciona o enriquecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com a inclusão de novos termos inerentes à linguagem cultural e artística (SARRAF, 2008, p.96).

Além do espaço escolar, a atuação do professor surdo pode ocorrer em espaços não formais como forma de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de diferentes temáticas tanto para os alunos surdos quanto para os alunos não surdos (com necessidade de interpretação da Língua Portuguesa Falada). Além disso, almeja-se a inclusão de Surdos nos meios culturais, exercendo seus direitos e usufruindo de lazer cultural como cidadãos.

Segundo Zanellato (2016, p.170), em 2003, foi desenvolvido o Programa Educativo Públicos Especiais – PEPE da Pinacoteca do Estado de São Paulo, um programa de atendimento às pessoas com deficiência que era coordenado por Amanda Tojal. Logo depois, em 2009, houve o atendimento em Libras, realizado por uma arte/educadora surda.

Segundo o professor Surdo Leonardo Castilho (2018, p.25) do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM e atuante no programa Corposinalizante⁹⁴, a acessibilidade para Surdos

⁹⁴ Segundo Zanellato (2016), este programa surgiu em 2008, reunindo artistas, educadores e pesquisadores surdos e ouvintes para discutir aspectos da cultura surda e realizar a formação de jovens surdos, tendo por objetivo romper

não é apenas promover acesso ao que já existe, mas, sim, pensar e construir a realidade em que se deseja viver. Neste sentido, fica destacada a atuação do profissional Surdo nos espaços não formais, o protagonismo deste profissional enaltecendo o espaço do educador Surdo para os alunos Surdos.

Qr Code 23 – Sinal de Leonardo Castilho



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Nos espaços não formais, além do professor surdo, existem outros profissionais tais como os monitores, inspetores, entre outros. Faz-se necessário o planejamento no que se refere ao uso do espaço não formal e estudos das possibilidades de trabalho com os alunos. O uso de estratégias é fundamental e possibilita, ainda, mais inserção dos Surdos nos processos culturais.

Entende-se assim, em consonância com Gohn (2010), que a educação não formal se constitui em um modo de aprender “no mundo da vida, vê-se os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2010, p.16). Ela se constitui, portanto, a partir das condições e intenções dos indivíduos; é processual e ininterrupta, à medida que a aprendizagem se dá nas relações sociais sendo, ao mesmo tempo, individual e grupal.

Nesse ínterim, entendemos que as experiências construídas ao longo do tempo nos espaços não formais (fora da escola), a sua influência, a sua participação e a sua interação estão imbricadas no processo de aquisição e apropriação de Libras seja para alunos surdos ou para alunos não surdos.

Ainda Gohn (2010), debate que a educação não formal contribui para a formação cidadã e para o desenvolvimento de “uma cultura política do grupo” que a vivência; para a “construção e (re)construção de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo”, para a formação do “indivíduo para a vida e suas adversidades (...) para um sentimento de

com as barreiras de comunicação da comunidade surda. Tais mediações são realizadas junto ao público surdo adquirindo características específicas e, tendo em vista propiciar que educadores surdos pudessem trabalhar com abordagens específicas relacionadas à Arte (ZANELATTO, 2016, p. 179).

identidade com uma determinada comunidade” e, portanto, para “a valorização de si próprio” (GOHN, 2010, p. 21).

Diante disso, evidencia-se que os espaços não formais, que possibilitam atividades e vivências em Libras e com educadores Surdos, contribuem positivamente no processo de ensino e aprendizagem, com a otimização de momentos lúdicos, dinâmicos e transmissores de conhecimentos, complementando, assim, o ensino de sala de aula. Ou seja, podem contribuir como espaço bilíngue não formal.

3.2.4 Ensino Superior

Para abordar sobre os professores surdos no espaço do Ensino Superior foi necessário compreender a história de luta destes através do movimento surdo, que para Reis (2015) criou possibilidades de mostrar uma forma de significação e de representações destes professores surdos depois da luta pelo documento reconhecido em 1999 (REIS, 2015, p. 34).

A seguir, elencaremos a quantidade de professores surdos que atuam no Ensino Superior, ou seja, nas Instituições de Ensino Superior – IES do Brasil, baseados na pesquisa de Reis (2015), de 1997 a 2015.

Quadro 04 - Ingresso de Professores Surdos nas IES do Brasil

Regiões	Instituições Federais	Quantidade de Professores Surdos Concursados	Total de Professores Surdos por Região
Norte	1. Universidade Federal de Amazonas - UFAM	5	
	2. Universidade Federal de Amapá - UNIFAP	3	
	3. Universidade Federal de Pará - UFPA	5	
	4. Universidade Federal de Rondônia - UNIR	4	
	5. Universidade Federal de Tocantins - UFT	3	
	Total por Região Norte		
Nordeste	1. Instituto Federal de Ceará - IFCE	3	
	2. Instituto Federal de Pernambuco - IFPE	2	
	3. Universidade Federal de Alagoas - UFAL	1	
	4. Universidade Federal de Ceará - UFC	11	
	5. Universidade Federal de Paraíba - UFPB	6	
	6. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	3	
	7. Universidade Federal de Recôncavo da Bahia - UFRB	1	
	8. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	4	
	9. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	3	
	10. Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA	3	
	11. Universidade Federal de Sergipe - UFSE	1	
Total por Região Nordeste		38	
Centro Oeste	1. Instituto Federal de Brasília - IFB	3	
	2. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS	1	
	3. Universidade de Brasília - UNB	4	
	4. Universidade Federal de Goiás - UFG	5	
	5. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	1	

	6. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	3	
	7. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	2	
	Total por Região Centro Oeste		19
Sudeste	1. Faculdade Pedagogia Bilíngue - INES	2	
	2. Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	2	
	3. Universidade Federal de Juiz Fora - UFJF	2	
	4. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	4	
	5. Universidade Federal de São João Del Rey - UFSJ	2	
	6. Universidade Federal de Triângulo Mineiro - UFTM	2	
	7. Universidade Federal de Uberlândia - UFU	8	
	8. Universidade Federal de Viçosa - UFV	1	
	9. Universidade Federal de Vitória - UFV	1	
	10. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	9	
	11. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	4	
	Total por Região Sudeste		37
Sul	1. Instituto Federal de Educação - IFRS	3	
	2. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC	5	
	3. Instituto Federal do Sul - IFS	3	
	4. Universidade Federal de Paraná - UFPR	1	
	5. Universidade Federal de Rio Grande - FURG	5	
	6. Universidade Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS	15	
	7. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	16	
	8. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	3	
	9. Universidade Tecnológica Federal de Paraná - UTFPR	10	
	Total por Região Sul		61
Total de Professores Surdos Efetivados pelas Instituições Federais do Brasil			175

Fonte: Adaptado pela autora com base em Reis (2015).

Segundo pesquisa de Reis (2015), a primeira vaga para professor de Libras, foi ocupada pela professora surda na UFRJ em 1997, fruto do trabalho da professora Lucinda Ferreira Brito, que naquela época era coordenadora pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), coordenadora do grupo de linguagem e surdez da associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e do grupo de Estudo Linguagem e Educação de Surdos (GELES). Naquela ocasião, a professora Lucinda Brito tinha grande prestígio e era a pioneira dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais no Brasil (REIS, 2015, p. 28).

Conforme a tabela, notamos que há 175 professores surdos efetivados pelas Instituições Federais do Brasil. Na região Norte do Brasil, há 20 professores surdos, sendo que cinco professores surdos trabalham na Universidade Federal de Amazonas – UFAM, três professores surdos na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, cinco professores surdos na Universidade Federal do Pará – UFPA, quatro professores surdos na Universidade Federal de Rondônia – UNIR e, por fim, três professores surdos na Universidade Federal de Tocantins – UFT.

No que se diz a respeito da região Nordeste, há 38 professores surdos que foram efetivados em 11 instituições federais: três professores surdos no Instituto Federal do Ceará – IFCE, dois professores surdos no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, um professor surdo na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 11 professores surdos na Universidade Federal do Ceará – UFC, seis professores surdos na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, três professores surdos na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, um professor surdo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, quatro professores surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, três professores surdos na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, três professores surdos na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e um professor surdo na Universidade Federal de Sergipe – UFSE.

Em relação a região do Centro Oeste, 19 professores surdos encontram-se efetivados em sete instituições federais. Nesta região do Centro Oeste, foi constatado que três professores se encontram no Instituto Federal de Brasília – IFB, um professor surdo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS, quatro professores surdos na Universidade de Brasília – UNB, cinco professores surdos na Universidade Federal de Goiás – UFG, um professor surdo na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, três professores surdos na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e dois professores surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Já na região Sudeste, foram encontrados 37 professores surdos em 11 instituições federais. Destes 11 instituições federais, destacou-se dois professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (atuando em Licenciatura em Pedagogia Bilíngue), dois professores surdos na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, dois professores surdos na Universidade Federal de Juiz Fora – UFJF, quatro professores surdos na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (três professores surdos na própria Instituição e um professor surdo em outro polo em Sorocaba), dois professores surdos na Universidade Federal de São João Del Rey – UFSJ, dois professores surdos na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, oito professores surdos na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, um professor surdo na Universidade Federal de Viçosa – UFV, um professor surdo na Universidade Federal de Vitória – UFV, nove professores surdos na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e, por fim, quatro professores surdos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

E por fim, na região Sul, há um número concentrado maior de professores surdos. Foi constatado que há 61 professores surdos efetivados nas nove instituições federais. Destas nove instituições federais, encontramos três professores surdos no Instituto Federal de Educação – IFRS, cinco professores surdos no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, três professores surdos no Instituto Federal do Sul – IFS, um professor surdo na Universidade Federal de Paraná – UFPR, cinco professores surdos na Universidade Federal de Rio Grande – FURG, 15 professores surdos na Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS, 16 professores surdos na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, três professores surdos na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e 10 professores surdos na Universidade Tecnológica Federal de Paraná – UTFPR.

Em se tratando da atuação do professor Surdo no espaço do Ensino Superior como protagonista, com conhecimento teóricos e/ou práticos de/em Libras, no que tange à tradução e interpretação por parte dos profissionais TILS, Reis (2015) ressalta que é necessário:

Estimular tradutores e intérpretes de Língua de Sinais Brasileira a se aprofundarem no campo da tradução e interpretação no ambiente acadêmico auxiliando os professores surdos em palestras, reuniões e em aulas teóricas (REIS, 2015, p. 45).

Abordar o protagonismo surdo em qualquer espaço educacional, ou seja, apreender as identidades dos professores surdos são importantes para que todos os alunos se identifiquem com as mudanças educacionais, históricas, linguísticas e culturais, para a produção de

discursos, construção de conhecimentos e para a heterogeneidade e naturalização das Línguas de Sinais (REIS, 2015, p. 47).

Voltando aos dados da pesquisa de Reis (2015) quanto ao ingresso dos professores Surdos por meio de concurso público, concluímos que o fator determinante se deu em função do resultado do legado histórico e político bem como representatividade e discursos dos sujeitos pesquisadores surdos e da luta do movimento surdo com o documento ‘Que educação nós surdos queremos’ da UFRGS, em parceria com a FENEIS e por meio da criação de cursos em Licenciatura em Letras Libras logo após o decreto nº 5.626.

Ainda sobre o documento mencionado anteriormente, segundo Reis (2015), contribuiu para o fortalecimento dos pesquisadores surdos e ouvintes e propiciou a criação do campo de Estudos Surdos como base teórica indispensável na área de educação dos surdos.

Foi um momento histórico de conquistas na UFRGS em torno da identidade e da cultura surda, bem como da educação de surdos, e que abriu espaço para que estes pudessem cursar mestrado e doutorado, propiciando seu envolvimento com a formação de professores, pesquisadores, e com a educação de surdos [...] a luta foi para que fosse realizado um concurso público para professor surdo na UFSC, concurso esse que teve o cargo ocupado pela então Doutora surda, Gladis Perlin em 2004 [...] foi de extrema importância, pois, agora a Universidade contava com uma professora surda efetiva para orientar alunos surdos no mestrado e doutorado, além do ensino de Língua de Sinais Brasileira nas Licenciaturas e em alguns cursos de Bacharelado. Através da dedicação e empenho de Ronice e Gladis foi possível abrir a linha de pesquisa Estudos Culturais e Estudos Surdos no Programa de Pós-Graduação, finalmente Ana Regina Sousa e Campello e Rodrigo Rosso Marques foram primeiros surdos a ingressarem no Doutorado em Educação na UFSC no segundo semestre do ano de 2004, juntamente com mais três surdos na área de Mestrado em Educação, sendo estes Flaviane Reis, Karin Strobel e Carolina Hessel. Em 2005 entraram mais alguns doutorandos: Patrícia Rezende (surda); e no mestrado adentraram os surdos: Mariana Campos, Fabiano Souto, Simone Silva, Fábio Silva, Dionísio Schmidt (REIS, 2015, p. 40).

Para Reis (2015), a entrada de professores surdos concursados no ambiente universitário fortaleceu a comunidade surda, tanto que recentemente foi encontrada em uma carta aberta aos ministros e ministras do Supremo Tribunal Federal (STF). Trata-se de uma carta elaborada e assinada pelos professores doutores surdos e pelas professoras doutoras surdas do Brasil, e que se refere a defesa das escolas e classes bilíngues de surdos, contempladas no decreto recente da Política Nacional de Educação Especial – PNEE, o decreto nº 10.502/2020. Nesta referida carta⁹⁵, foram encontradas 44 assinaturas de doutores (as) surdos (as) de instituições federais supracitadas na tabela apresentada. Além destas instituições federais, notamos que há outras instituições federais que participaram, tais como a Universidade Federal de São Paulo - Unifesp,

⁹⁵ Carta inspirada no documento CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE, de 2012. Naquela época, eram 7 doutores Surdos nas áreas da Educação, Linguística e outras.

a Universidade Federal de Fortaleza - Unifor e a Pontifícia Universidade Católica - Puc/RS (CARTA ABERTA E ENVIADA AO SUPREMO FEDERAL TRIBUNAL, 2020, p.4 e p.5).

Além destes doutores (as) surdos (as) em Educação e em Linguística, há outros doutores (as) surdos (as) em outras áreas que merecem ser destacados aqui, tais como em Administração de Empresas, Desenvolvimento Social, Ciências da Comunicação, Ciências da Educação, Educação Especial, Educação Física, Estudos da Tradução, Informática de Educação, Letras, Linguística Aplicada e outros (CARTA ABERTA E ENVIADA AO SUPREMO FEDERAL TRIBUNAL, 2020, p.4 e p.5).

Ademais, em parceria com a Feneis, doutores (as) surdos (as) e a comunidade surda estiveram em mobilização pela inserção da Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Pediram atenção aos (às) senadores (as) do Congresso Nacional para apoiarem em favor do projeto de Lei nº 4.909/2020⁹⁶ de autoria do Senador Sr. Flávio Arns.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e **professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.**

Parágrafo único. **Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas** (BRASIL, SENADO FEDERAL, PROJETO DE LEI, Nº 4.909/2020, p.3, Grifo da Pesquisadora).

Neste sentido, percebe-se a ênfase dos professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior, assim como foi citado neste capítulo em relação aos cursos específicos (Letras Libras, Pedagogia Bilíngue e Letras na Língua Portuguesa) voltados para educação de surdos. Ressalta-se também que nos processos de contratação e de avaliações dos professores Surdos devem fazer parte pessoas surdas.

Recentemente, este projeto de lei foi aprovado tornando-se uma das conquistas na comunidade surda, a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Com esta lei, acredita-se na ampliação tanto do espaço da docência dos Professores Surdos quanto na oportunidade de formação profissional.

⁹⁶ Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1604941996886&disposition=inline>.

Finalizo este capítulo evidenciando o processo da luta do movimento surdo a partir da trajetória da política educacional e da política linguística para formação dos professores surdos do Brasil, bem como a atuação em diferentes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomo sucintamente as discussões que foram realizadas ao longo da dissertação e aponto algumas questões que considero importantes resultantes da análise e das reflexões sobre o processo de formação de educadores surdos no Brasil.

A presença do professor surdo Edouard Huet aqui no Brasil, em especial no INES, serviu de referência para a criação de escolas para surdos em alguns lugares do Brasil (ROCHA, 2008). Além disso, também percebemos a atuação diferenciada do repetidor surdo no Instituto (cargo que existiu nas instituições de ensino no Império). Nos dias de hoje temos os instrutores surdos e docentes surdos.

No primeiro capítulo da dissertação foi feito um grande mergulho no passado, no período do Império do Brasil. Com a criação da escola para surdos pelo diretor e professor Surdo francês Edouard Huet, revisitamos gestões, informamos sobre mudanças e motivos de nomenclaturas do Instituto, constatamos quais eram as atuações dos repetidores surdos, pontuamos os regimentos internos do Instituto bem como as suas atribuições. Enfim, os repetidores foram os primeiros profissionais surdos ocupando cargos no campo da educação de surdos no Brasil até a Proclamação da República.

No segundo capítulo, trouxemos como tema a formação de professores incluindo o professor da Educação Especial, destacando ações do século XIX até a contemporaneidade.

Neste capítulo, acompanhamos o processo de formação de professores no Brasil em diferentes momentos históricos e entrelaçamos com a formação de professores para surdos com o campo da Educação Especial.

No terceiro capítulo, destacamos a atuação do Movimento Social Surdo, de líderes surdos como professores e protagonismo na área da educação. Neste contexto, evidenciamos a construção de uma política para a educação dos surdos, política linguística e política de formação profissional.

Percebe-se que a atuação de educadores surdos foi fruto de muita luta e a presença destes profissionais é fundamental promovendo a língua de sinais e o reconhecimento da identidade surda na prática pedagógica bilíngue. Na prática pedagógica bilíngue, é relevante ter formação profissional em Libras como língua de instrução.

Os professores surdos precisam ser proficientes em duas línguas. Neste sentido, a didática cultural, a identificação política e cultural são fatores relevantes no processo ensino-

aprendizagem do aluno surdo, buscando o reconhecimento e à valorização da Libras; promovendo a Educação Bilíngue.

Sobre a didática cultural entende-se o uso da didática como artefato cultural. Para Perlin e Rezende, a didática cultural trata-se de elementos didáticos que se aproximam do jeito cultural dos surdos presente no dia a dia, na sala de aula junto ao aluno surdo. (PERLIN e REZENDE, p.27, 2011).

É nessa perspectiva que se introduz o planejamento para o ensino do surdo, partindo da formação do professor. Como ensinar o aluno surdo através da sua cultura? Segundo Reis (2007, p. 62) “o professor surdo realiza uma didática diferente, pois esses professores desconstruem e constroem a prática didática nas características do sujeito surdo, aproximando-o de seu conhecimento de mundo”.

Com as pesquisas realizadas sobre a formação dos professores, em especial, dos professores Surdos e as discussões já existentes no campo profissional sobre como ensinar o aluno surdo, vê-se que, muitas vezes, não há ensino bilíngue efetivo. Isso ocorre devido a fragilidade da formação profissional do professor Surdo, a incompatibilidade do perfil do professor surdo e a influência da língua portuguesa escrita neste processo. Esses resultados só comprovam a grande necessidade de novas propostas de formação profissional e/ou continuada dos professores Surdos.

As problematizações abordadas neste texto desde a introdução, contribuíram para a minha formação enquanto pesquisadora. Tais problematizações se referem à fragilidade da formação inicial dos instrutores e professores surdos; a falta da criação do cargo de professor de Libras em diferentes esferas do campo educacional e a descrição do cargo do instrutor e professor surdo.

A partir das problematizações, foi possível produzir novos saberes e constituir novos olhares críticos em relação às políticas públicas. A criação de novas políticas é dever de quem? Do Estado, dos municípios, da Prefeitura, da sociedade ou do movimento surdo?

Partindo dessa premissa, com base em Lima (2018), articulações são necessárias para a efetivação de políticas públicas, reconhecendo que esse processo se encontra permeado por relações de poder, para conseguir a efetivação dos direitos nas políticas educacionais na Educação ‘dos’ e ‘para’ os Surdos (LIMA, 2018, p.372).

Sobre a questão das políticas públicas, Quadros (2007) pondera que a implementação de uma política de inclusão **deve estar acompanhada do diálogo**, com os movimentos

representantes dos surdos interessados no sucesso de sua educação. Com essa iniciativa, inicia-se um processo, **uma aproximação entre o querer e o fazer na educação, instaurando um espaço de negociação**. Este espaço de negociação permite a reorganização de todas as peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos surdos brasileiros (QUADROS, 2007, p.03, grifos meus).

Como fruto de minha pesquisa, destaco aqui alguns avanços observados na educação de surdos e desafios ainda presentes:

Avanços observados a partir do estudo:

- i. Os repetidores surdos do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foram os primeiros a ocupar o campo da educação do Brasil. Além do diretor Tobias Leite, outro diretor, o Dr. João Brasil Silvado, destacava a importância de o repetidor surdo ser o modelo para os alunos surdos;
- ii. Considerando a atual discussão sobre a dicionarização da língua de sinais, permeados por uma linha histórica de produção de materiais didáticos, o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, elaborado por Flausino José da Costa Gama em 1875, foi o primeiro material elaborado por um surdo no Brasil (SOFIATO, 2011). Conclui-se que o repetidor Flausino José da Costa Gama deixou um legado para campo da educação de surdos;
- iii. Vimos por meio do estudo que o ex-aluno João Brasil Silva Júnior prestou concurso em 1910. Hoje em dia, o ingresso dos professores Surdos se dá por meio de concurso público. Tal fato tem contribuído para o fortalecimento da comunidade surda e diminuição de práticas capacitistas;
- iv. O INES foi um importante locus para a formação dos professores de surdos. Para López-Ruiz (2007), o aprendizado na universidade não é suficiente para avançar na carreira, e sim há a necessidade de estar em permanente processo de formação. A Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos (DFCRH), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), promove a capacitação e formação continuada para os professores surdos concursados/contratados, ou não, tanto na modalidade remota/a distância (Ead) quanto na presencial. Trata-se de uma política instituída para que ingressem somente professores surdos para o ensino de Libras;
- v. A criação do curso de Letras Libras no Departamento de Libras, Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o curso Pedagogia Bilíngue no Departamento de Ensino Superior (DESU), do Instituto Nacional de Educação de Surdos favoreceu a formação de surdos como professores, pois em outros países não há estes

cursos similares. Além de promover encontros acadêmicos entre pares, os sujeitos bilíngues de outros municípios e estados puderam ter uma maior interação e compartilhamento de experiências de instrução de/em Libras nos espaços escolares. Gradativamente, os surdos passaram a ingressar em Programas de Pós-Graduação possibilitando produções de livros/materiais/vídeos didáticos em Libras, além da produção de artigos científicos de autoria de surdos;

vi. O avanço do movimento social dos surdos em todo o Brasil. E, conseqüentemente, também cresceu a conscientização da necessidade de formação do profissional surdo para a área de educação. O professor Paulo André Martins de Bulhões⁹⁷ foi o segundo Surdo a ocupar a direção geral do INES, cumprindo o seu mandato de janeiro de 2019 a dezembro de 2022, o mesmo ano em que finalizei esta dissertação.

Qr Code 24 – Sinal de Paulo André Martins de Bulhões



Fonte: Sinalizado pela autora, 2022.

Desafios ainda presentes:

i. Presença da prática do audismo⁹⁸ e capacitismo. Com o Congresso de Milão, os professores surdos foram excluídos, prejudicando a formação de seus pares, destruindo o modelo/identificação, desacreditando a Libras; e com isso, favoreceu as práticas de audismo e capacitismo. Até hoje, estas práticas se encontram alinhadas às reflexões de Skliar (2016) sobre o ouvintismo como a ideologia dominante;

ii. Profissionais surdos com diversos perfis atuam nas escolas e sua prática docente é permeada por responsabilidades. A sua atuação no espaço escolar pode ser boa ou não no

⁹⁷ Licenciado em Letras Libras no polo de INES, em parceria da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Seu sinal está configurado pela letra 'Y' com o dedo polegar fechado mediante da boca, movendo ligeiramente para a esquerda e para a direita.

⁹⁸ Termos defendidos por Skliar e Perlin. Segundo Lane (1992, p. 52), "Audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda".

processo de ensino, depende de sua formação profissional. Fazer uso da linguagem visual é necessário para alunos surdos e pode beneficiar os alunos ouvintes;

iii. Falta de inovação didática por parte de profissionais surdos. O docente surdo, seja por falta de autoconfiança, de preparo, de insegurança ou por comodismo apresenta fragilidade de formação e necessita da tutela de profissionais não surdos ou até mesmo de profissionais surdos com mais experiências no campo docente;

iv. Alguns profissionais surdos por serem de um grupo minoritário e por terem pouco acesso às informações e a língua portuguesa escrita ou não, disputam com outros surdos que possuem outras condições de escolarização e status linguístico. Muitos surdos se consideram donos da sua própria língua e isso envolve a Libras. Por vezes, é difícil estabelecer diálogo com alguns surdos da comunidade surda. Surdos com larga experiência, que se mantêm atualizados e buscam o saber acadêmico, contribuem com a formação profissional e docência;

v. A (des)configuração de editais de concurso e de processo seletivo para professor surdo de Libras. Muitos professores Surdos encontram barreiras para participar e/ou serem aprovados nos concursos ou nos processos seletivos em razão da falta de acessibilidade em Libras (no edital e nas provas objetivas). Falta comprovação da competência linguística de candidatos profissionais não surdos que concorrem também.

vi. Sobre a Lei nº 13.141 de 2021, no que se diz respeito aos professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior, em seu parágrafo único diz que “Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.” Cada vez mais é necessária a presença de profissionais surdos bilíngues durante a contratação de professores. Diante dos desafios expostos, o que falta para melhorar? Mais espaços para ensinar, para atuar e formar o professor surdo?

Considerando a importância da formação continuada/capacitação regular do professor surdo, pode enumerar alguns aspectos, a saber: 1) Adquirir e desenvolver a proatividade do professor Surdo como parte do processo da formação; 2) Analisar as funções dos professores surdos que atuam em diferentes espaços na escola bilíngue; 3) Ampliação de espaços, bem como de escolas bilíngues ou classes bilíngues para surdos para que os professores surdos possam atuar; 4) Ampliação do espaço acadêmico para que professores surdos também possam atuar; 5) Revisão de contratos e editais de profissionais surdos nos serviços públicos que tenham a nomenclatura ‘professor de Libras’ ou ‘professor bilíngue’ e suas funções, com prioridade para pessoas surdas; 6) Revisão e reestruturação do Decreto nº 5.626 de 2005, modificando os termos que indicam o termo “instrutor”, para “professor”, e distinguir ‘professor surdo de

Libras de professor surdo bilíngue; 7) Revisão da base de formação do professor alinhada às propostas de alfabetização em Libras ou alfabetização bilíngue para alunos surdos em escolas bilíngues; 8) Promoção autonomia para os professores surdos nos espaços escolares, de modo que possam assumir a docência sem a tutela dos profissionais ouvintes; 9) Revisão das bancas examinadoras, bem como dos critérios estabelecidos e adequados quanto à avaliação da proficiência de Libras e 10) Na administração pública, é preciso melhorar a estrutura dos editais de concurso e de processo seletivo, a descrição das vagas, a distribuição das cotas e os critérios de avaliação para candidatos surdos.

Com base na reflexão da formação do docente surdo, vi-me diante do desafio à reflexão proposta por Carvalho (2016) que enfatiza ser professor surdo e ser surdo professor. Professor surdo refere-se à ideia de professor como surdo, ou seja, a palavra ‘surdo’ é adjetivo do professor. Equivaleria ‘aquele professor é surdo!’ Que este professor tem a identidade dos surdos, tem a cultura própria dos surdos e ainda pertence à comunidade surda. Um modelo ideal para os seus alunos surdos. Já Surdo Professor, o termo ‘surdo’ é substantivo do professor. Remete à ideia, a compreensão do surdo que é professor, do surdo que ensina, do surdo que sabe o que vai ensinar, ou seja, assumindo o lugar do seu saber, do campo do saber da docência. Sendo surdo o define sendo professor. Equivaleria ‘aquele surdo é professor!’ Ele ocupa o seu espaço na docência, transmitindo todos os seus profundos conhecimentos teórico-práticos e didático-pedagógicos tanto para os seus pares quanto para os ímpares. Concordamos com Reis (2006), que diz ser necessário distinguir criticamente o papel do professor surdo na cultura educacional.

No Brasil há instrutores surdos atuando no ensino da Libras em várias escolas municipais, em especial nas cidades do interior ou lugares onde ainda não há professores surdos formados na área de Letras Libras, sendo estes, os instrutores, a maioria com formação em ensino médio. Poucos são os professores surdos, a não ser nas escolas bilíngues. Porém, cabe a nós, professores surdos, alinhar as ações para a reestruturação da educação bilíngue de surdos no Brasil.

Seria uma utopia dizer que se findam aqui as considerações, ao contrário, no que diz respeito da formação do professor surdo, ainda há muito a dizer/sinalizar. Esperamos que este trabalho seja um convite a reflexão e ação.

REFERÊNCIAS

ADAMS. Margarita G. **Historia de la educación de los sordos en Mexico y Lenguaje por Señas Mexicano**. Una esperanza para hispanos sordos: incluye la primer reseña histórica de la educación de los sordos en Mexico (History of the education of the deaf in Mexico and Mexican Sign Language: hope for the Hispanic deaf : includes the first historic review of the education of the deaf in Mexico). Edition in spanish. San Diego, California: Fundación de Sordos Hispanos, 2003. 232 pp.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2014. 305f.

ALMANAK Laemmert (1844-1889). In: Center for Research Libraries. Global Resources Network. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak>. Acesso em 01 out. 2022.

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M., SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: **Educação Especial em Foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.

ATAS. **Congresso de Milão de 1880**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. v. 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação - CONAE**. Ministério da Educação – Secretaria Executiva. 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-publicacaooriginal-21548-pe.html>> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. **Congresso Nacional. 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/2002/110436.htm> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 23 jan. 2020.

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p.39- 40.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 jan. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios**, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 02 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 13 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 23 jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Áurea**. Lei nº 3.353, 13 de maio de 1880. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.> Acesso em: 25 set. de 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. LBI, nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei da Acessibilidade. Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Lei da Criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm> Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. **Lei do Ventre Livre**. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm> Acesso em: 25 set. de 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.319**, de 21 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm> Acesso em 08 dez. 2022.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014. Disponível em: < [file:///C:/Users/.../Downloads/RelatórioMEC_SECADI%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/.../Downloads/RelatórioMEC_SECADI%20(3).pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** MEC, SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão:** introdução. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Decreto Nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:** ensino fundamental (5ª a 8ª série): Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>> Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.> Acesso em 13 out. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos.** Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo:** do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, nº 1, p.99-116, 2000.

CECÍLIO, Gilmaria Mariana. SOUZA, Camilo Darse de. **Identidades transitantes:** o desentaxa do deficiente auditivo nos discursos de/sobre surdos e ouvintes. 2012. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/80>. Acesso em 28 dez. 2019.

CICCONE, M.M.C. **Comunicação total: introdução, estratégias: a pessoa surda.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. **O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos:** Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF, 2007.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadora de deficiência.** Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.** 10 dez. 1948. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> > Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867. Aprova o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Rio de Janeiro. In Coleção de Leis do Império do Brasil – 1867. Vol.1 parte II. (p.452). Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>> Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854. Vol. 1, pt. I. (p. 45). Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. In Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854. Vol. 1, pt. I. (p. 295). Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. In Coleção de Leis do Império do Brasil - 1855. Vol. 1, pt. II. (p. 80). Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html> > Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873. Aprova o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1873. Rio de Janeiro: 1873, vol. 2. p. 797. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5435-15-outubro-1873-551638-publicacaooriginal-68188-pe.html>>. Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 6.892, de 19 de março de 1908. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/3/1908, p. 2209 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6892-19marco-1908-501484-publicacaooriginal-1-pe.html>.> Acesso em 15 jan. 2020.

Decreto nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/1911, p. 16726. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 15 jan. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo, Cortez, 1998.

DEMARCHI, R.C.; MARTINS, M.C. **Mediação Cultural e interdisciplinaridade:** cartografias como provocações estéticas. Editora Unisalle, Canoas /RS. 2016. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/3337> > Acesso em 25 jun.2022.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORZIAT, Ana. **Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais.** Cadernos de educação especial. Santa Maria, p.15-27, 1998.

FELIPE, T. **A Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Revista Espaço – INES, p. 41-46, Vol. 7, 1997.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório anual 1987**. Rio de Janeiro, 1987.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos**. Rio de Janeiro, 1993c.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **MEC apóia projeto de ensino da língua brasileira de sinais**. Jornal da Feneis, Rio de Janeiro, n.2, p. 4, abr. 1994b.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Editorial**. Jornal da Feneis, Rio de Janeiro, n. 11, p. 2, abr./jun. 1997b.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Congresso Nacional. Senado Federal. Secretaria de Arquivo. **Processado do projeto de lei nº 131, de 1996**. Brasília, DF, Senado Federal, 2002c.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc>. Acesso em 14 out. 2019.

FONTES DOCUMENTAIS DO ACERVO DO INES. Diário de D. Pedro II. **Viagem aos EUA**, Vol.17, 1876.

GALASSO, B; ESDRAS, D. (Orgs) **Pedagogia Bilíngue**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1ª edição. 2019.

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

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOHN, Maria da G. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

HOLLOSI, Marcio. **Professor Surdo: Desafios na construção de uma prática bilíngue**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Paulo, 2019.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1969. p.62-73.

JANNUZI, G. M. **Algumas concepções de educação do deficiente.** Revista Brasileira Ciência e Esporte, Campinas, v.25. n° 3, p. 9-25, maio, 2004.

JANNUZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil - dos primórdios ao início do século XXI.** São Paulo: Autores associados, 2012.

JESUS, J. M. **Escola Inclusiva: uma história de amor (nem) sempre bem contada.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. 2003.

JORNAL DA FENEIS. **Órgão Oficial da Federação Nacional de Educacional e Integração dos Surdos.** Ano I, nº1, dez.1993.8p.

KASSAR, M.C.M. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista. Curitiba, 2011.

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

LADD, P. **Em busca da surdidade 1: Colonização dos Surdos.** Toronto, Sidney: Multilingual Matters Ltd., 2013. Tradução: Mariana Martini, Portugal, 2013.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência.** A comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1995.

LEI nº. 939, de 26 de setembro de 1857. **Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859.** Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

LEITE, Tobias Rabelo. **Instituto dos surdos-mudos: Relatorio do diretor.** Rio de Janeiro, 1869.

LEITE, Tobias Rabelo. **Instituto dos surdos-mudos: Relatorio do diretor.** Rio de Janeiro, 1871.

LEITE, Tobias Rabelo. **Instituto dos surdos-mudos: Relatorio do diretor.** Rio de Janeiro, 1876.

LEMOS. Edison Ribeiro. **Educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil.** Rio de Janeiro, 1981. Tese de Livre Docência, Universidade Federal Fluminense.

LIMA, C.R. O de. **Influências de D. Pedro II sobre a educação de surdos no Brasil: uma visão focaultiana.** IV CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Editora Realize, 2020. Disponível em TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID619_21052020223618.pdf (editorarealize.com.br).

LIMA, M.D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia/MG. 2018.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LUCAS, Regiane. **Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos**. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, set./nov. 2010. (ISSN 1981- 4615).

LULKIN, S.A. **O Silêncio Disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

LYRA, Heitor. **Histórias de Dom Pedro II – 1825 a 1891**. São Paulo: EDUSP, 1997.v.1 e 2.

MARTINS, Francielle Cantarelli; Klein Madalena. **Estudos da Contemporaneidade**: sobre ouvintismo/audismo. IX Anped Sul. Seminário da Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

MARTINS, M.C.; DEMARCHI, R.C. **Mediação Cultural e interdisciplinaridade**: cartografias como provocações estéticas. Unisalle Editora. Canoas, n.25, dez. 2016.

MAURO, Frédéric. **O Brasil no tempo de Dom Pedro II: 1831-1889**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1991.

MAZZOTTA. M. J. S. **História da Educação Especial no Brasil**. In: _____. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. II, p. 27-65.

MENDES, G.E. Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D.M. E BAPTISTA, C.R. **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, vol.2, 2011.p.131-146.

MINISTÉRIO DA CULTURA. EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE. **Experiências do MAM**. Editora Mam, 1ª Edição. 2018. São Paulo.

NEVES, Fátima Maria. **Método de Lancaster ou método lancasteriano**, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/...verb_c_metodo_lancaster> Acesso em: 22 jan. 2020.

NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um Estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2011.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf In America: voices from a culture**. Cambridge: Havard University Press, 1988. Tradução do Centro de Estudos Surdos ULBRA. Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. 2008.

PERLIN, Gladis; REZENDE P.L.F. **Didática e Educação de Surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, 2011.

PIMENTEL, Mesquita. **Bibliografias de brasileiros ilustres. D. Pedro II, seu caráter, seu governo, sua influência sobre a política e os costumes de seu tempo**. Petrópolis: Papelaria Silva, Comissão do Centenário de D. Pedro II, 1925.

PINHEIRO, Daiane. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da Ulbra, 2011.p. 29-40.

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

QUADROS, Ronice. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão**. Florianópolis: Editora: Ponto de Vista. 2003.

QUADROS, Ronice. **Inclusão de Surdos: pela peça que encaixa neste quebra-cabeça**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial, 2007.

QUADROS, Ronice; CAMPELLO, A.R.S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais – LIBRAS. In. VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2010.

QUADROS, Ronice. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Dissertação de Mestrado em Educação e Processos Inclusivos. UFSC. 2006.

REIS, Flaviane. **Professores Surdos: Identificação ou “Modelo”**. In: QUADROS, R.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos II. Rio de Janeiro, Editora Arara, 2007.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas dos sujeitos surdos**. Tese de Doutorado em Educação. UFU. 2015.

ROCHA. Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo, Brasiliense:1999.

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: MEC/INES, 2007.

ROCHA, Solange. **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)**. Rio de Janeiro, 2009. 160f. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

ROCHA, Solange. **Memória e História: A Indagação de Esmeralda**. Petrópolis, RJ: Editora: Arara Azul, 2010.

ROCHA, Solange. **Educação de Surdos em Rede Internacional: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX**. In: XI COLUBHE, 11, 2016, Porto. XI Congresso Luso Brasileiro da História da Educação. Porto: Universidade do Porto, 2016.

ROCHA, Solange. **O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: Uma iconografia de seus 160 anos.** Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018, 1ª edição.

ROCHA, Solange. **Família Imperial e Surdez.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: oliveira.lima@ufms.br. Em: 18 nov. 2019.

ROCHA, Daniele Silva. **Educadores Surdos:** Reflexões sobre a formação e a prática docente. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** 1ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS. Cadastro garante empregos para deficientes. JORNAL BAIXADA SANTISTA. 23 jul. 2007. Disponível em: <http://santos.jornalbaixadasantista.com.br/emprego_para_deficientes2007.asp> Acesso em: 25 ago. 2021.

SARRAF, V, P. **Reabilitação do Museu:** Políticas de Inclusão Cultural por meio da Acessibilidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós:** Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, Revista Brasileira de Educação, v.14, n° 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Tomaz. T. **A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/08/Tesis_Hessel_20061.pdf>. Acesso em 12 dez. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M.A.L. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **Do desenho à litografia:** a origem da língua brasileira de sinais. Campinas, 2011. 290f. Tese [Doutorado em Educação]. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. SP: UEC, 2011.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; Reily Lucia Helena. **Companheiros de infortúnio:** a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. Revista Brasileira de Educação, v.16 n.48, set-dez, 2011.

SOUSA, S.F. de; SILVEIRA, H.E. **Terminologias Químicas em LIBRAS:** A utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. Química nova na escola. São Paulo, 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STROBEL, K. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história Florianópolis. Editora UFSC, 2008.

SKLIAR, Carlos (org.). Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: CECCIM, Ricardo Burg, LULKIN, Sérgio Andrés, BEYER, Hugo Otto, LOPES, Maura Corcini. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TAVEIRA, C. C., & ROSADO, L. A. S. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. Revista Pedagógica, Chapecó, vol.18, n.39, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>

TAVEIRA, C. C., ROSADO, L. A. S. **Proposta de uma gramática visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 25, n. 3, jul./set. 2019, p. 355-372.

TARDIF, M. A. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**. Parte 1. 4ª edição. São Paulo, 2020.

VEIGA-NETO; LOPES. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Revista do NU-SOL – Núcleo de Sociabilidade Libertária. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Puc-SP. Editora Verve. nº 20, 2011.

VIEIRA, C.R.; HOLLOSI M. (Org.) **Estudos Surdos em destaque: práticas e pesquisas**. 1ª ed. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo, Coleção educação e saúde, vol.2. Pontes Editores, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WRIGLEY, Oliver. **Política da Surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

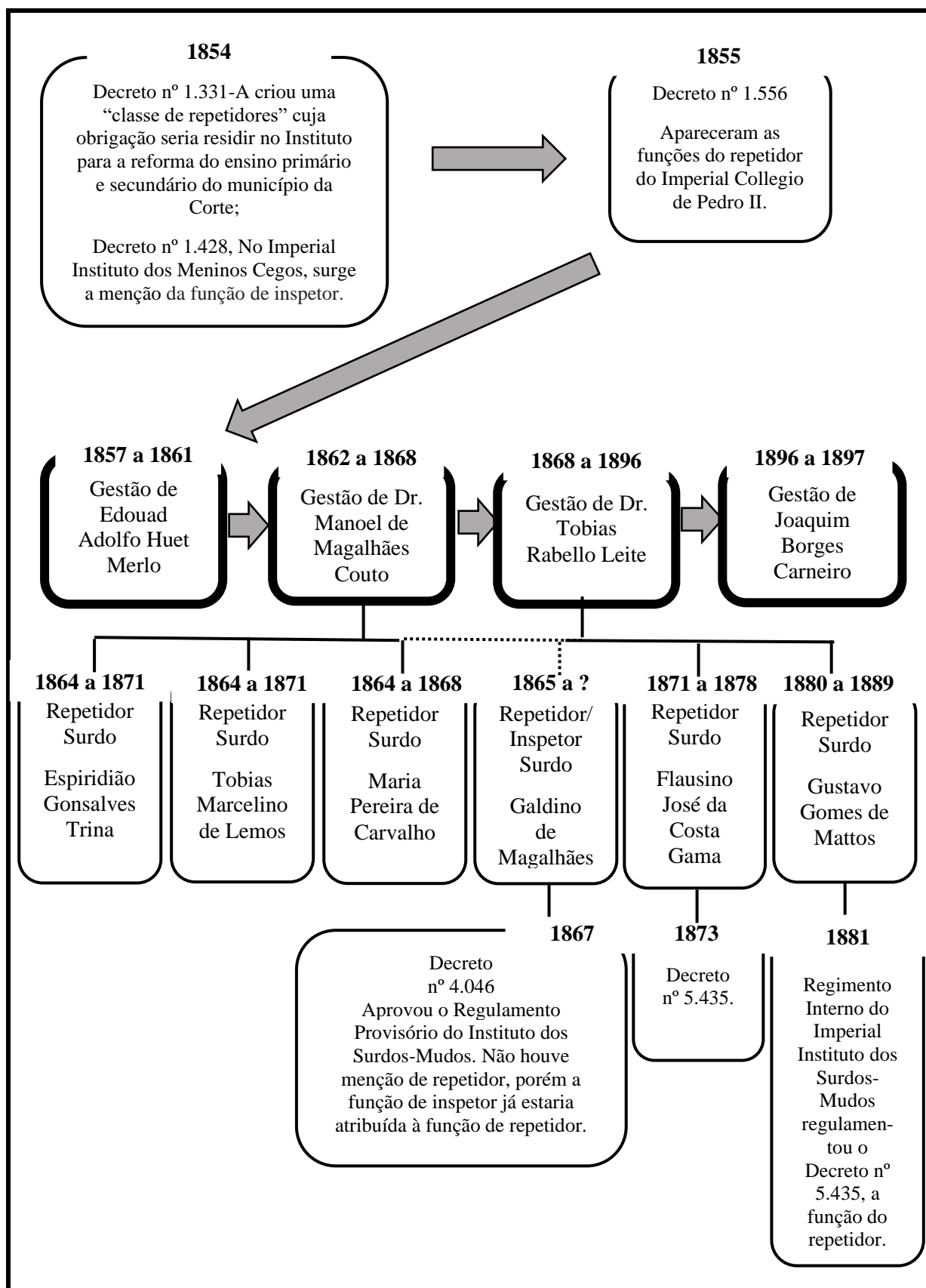
WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito: bilingüismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

ZANELATTO, D. **Ensino de arte, educação de surdos e museu: interconexões possíveis**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICE

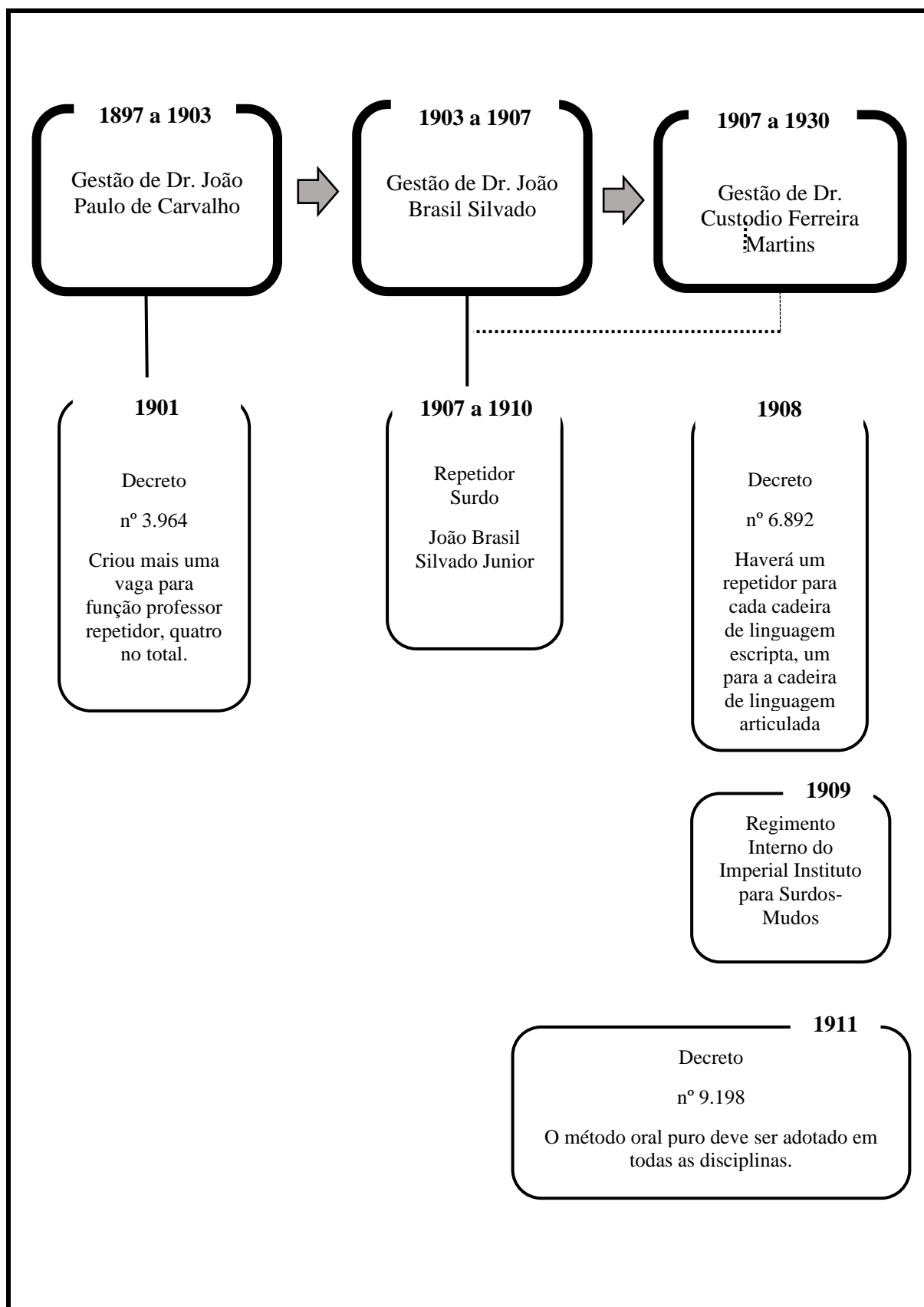
Síntese visual

Histórico da Gestão e da Atuação do Repetidor do INES no Século XIX



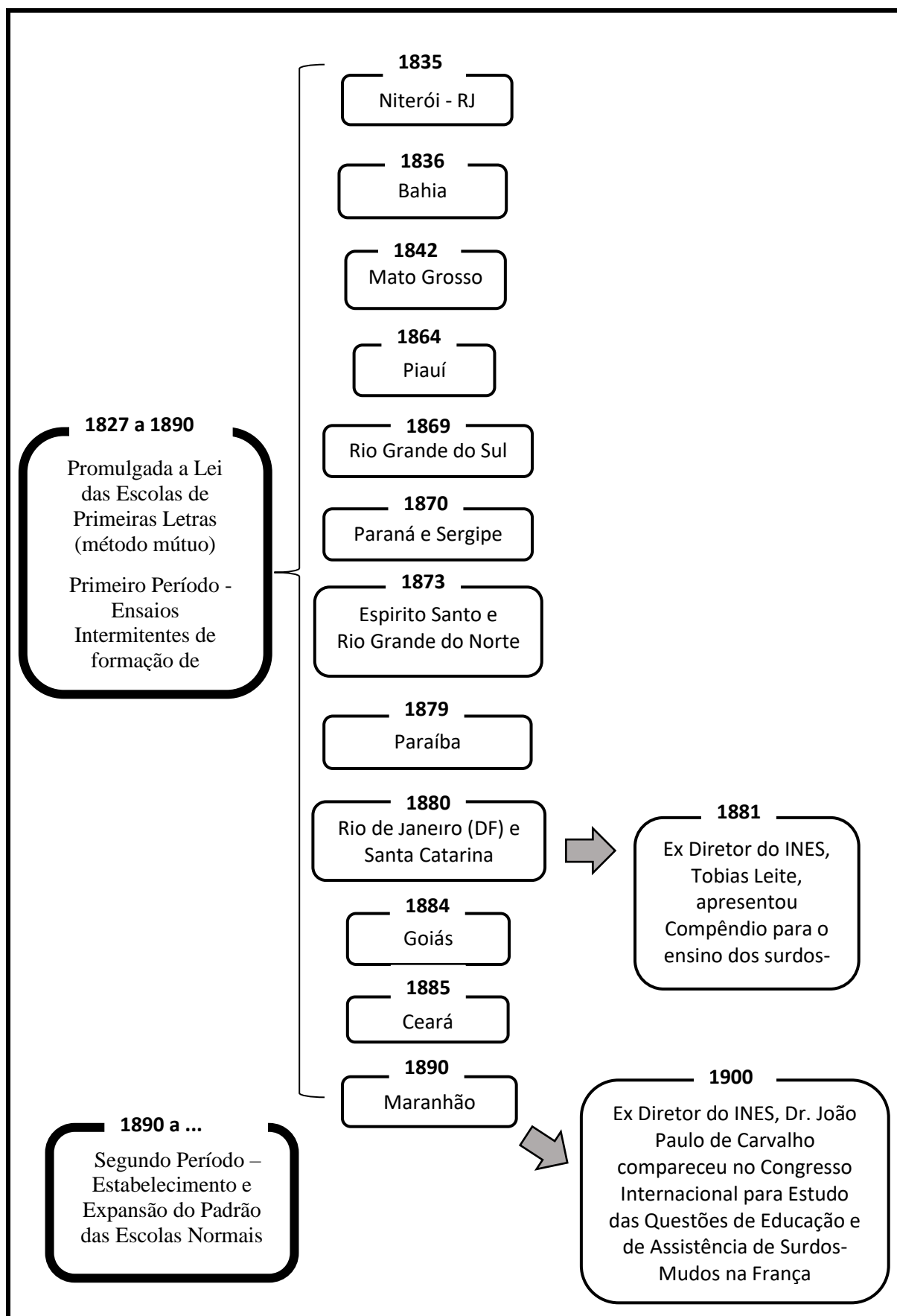
Fonte: Elaborado pela autora com base em ROCHA (2007, 2010, 2018).

Histórico da Gestão e da Atuação do Repetidor no Século XX



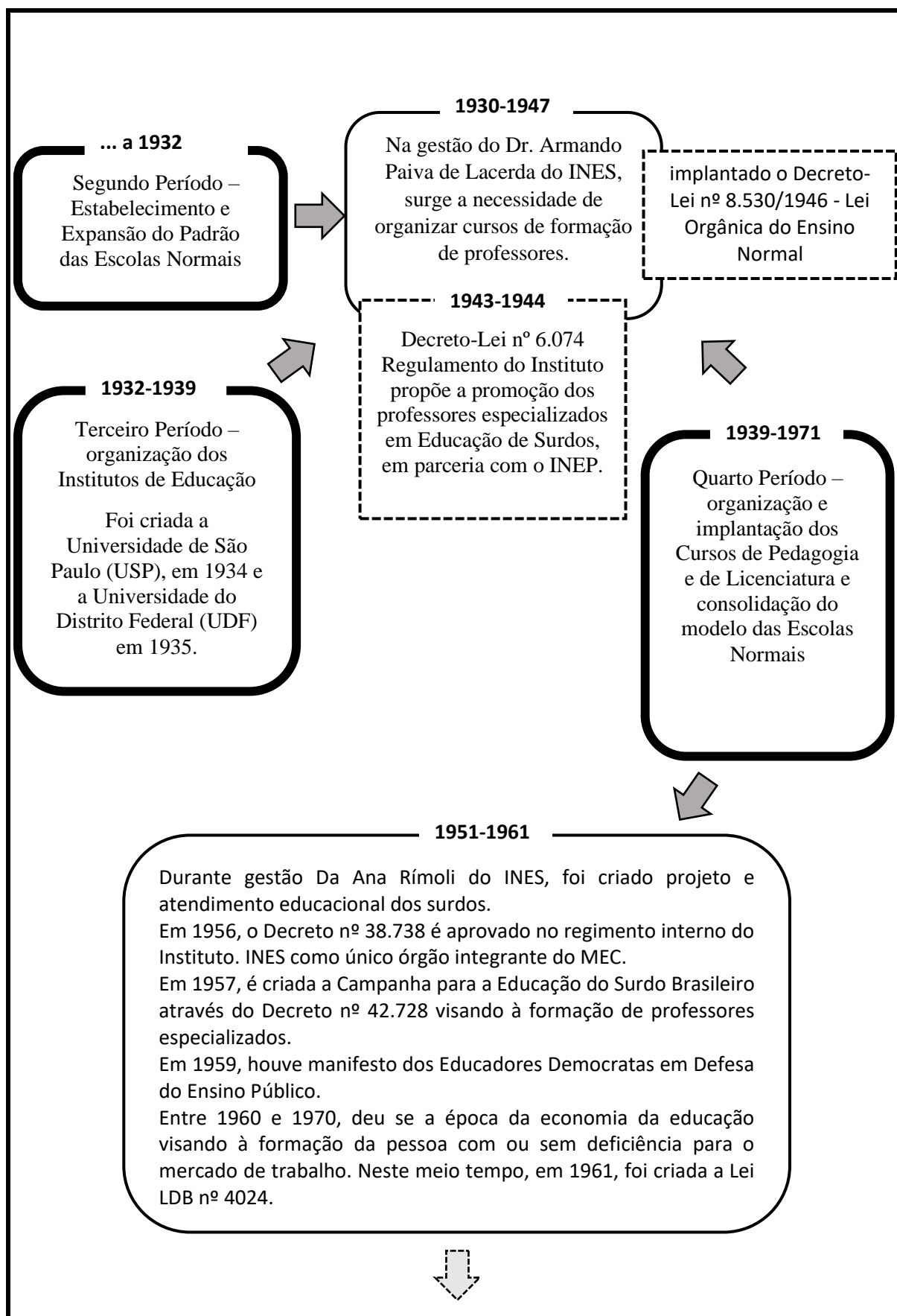
Fonte: Elaborado pela autora com base em ROCHA (2007, 2010, 2018).

Histórico da Formação do Professor no Século XIX

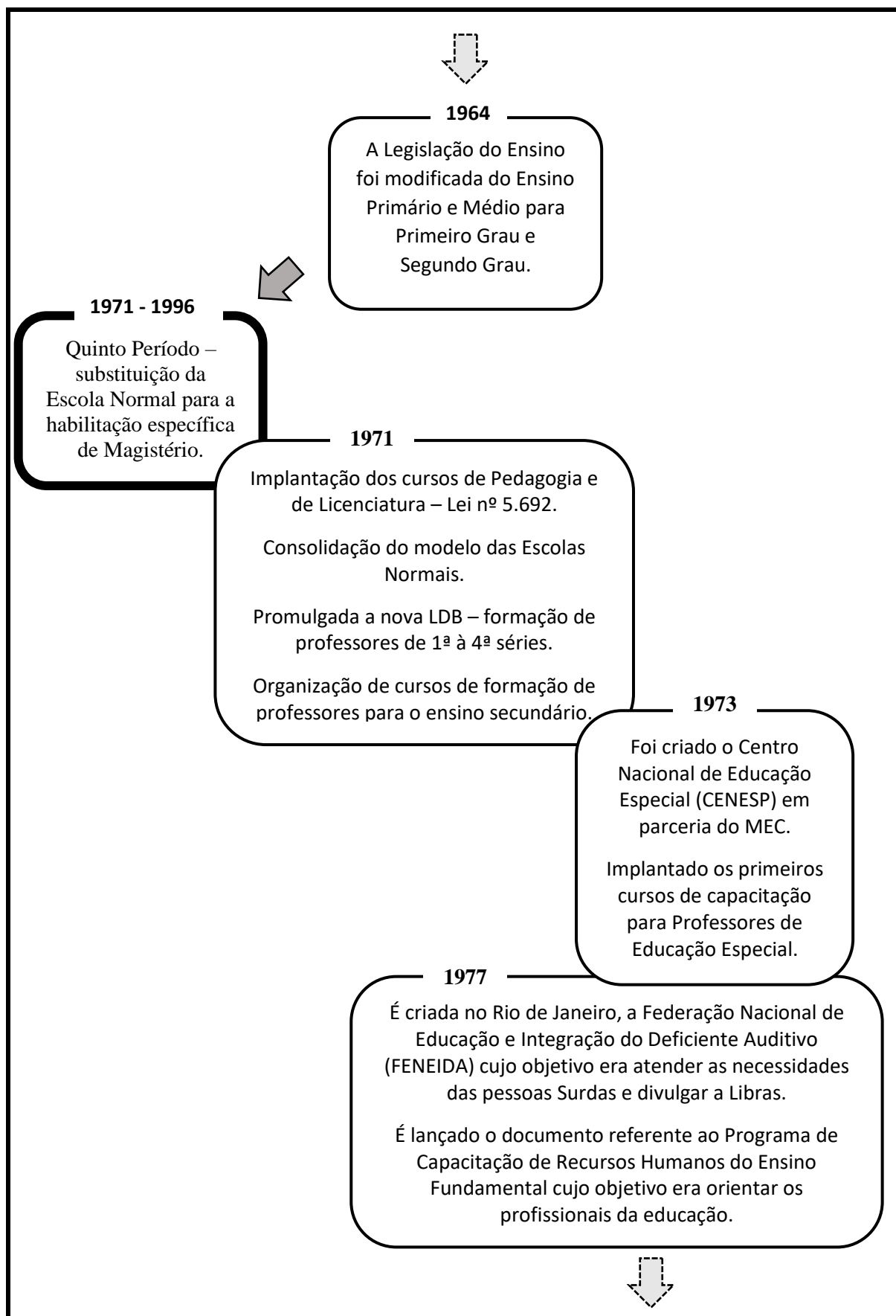


Fonte: Elaborado pela autora com base em SAVIANI (2009).

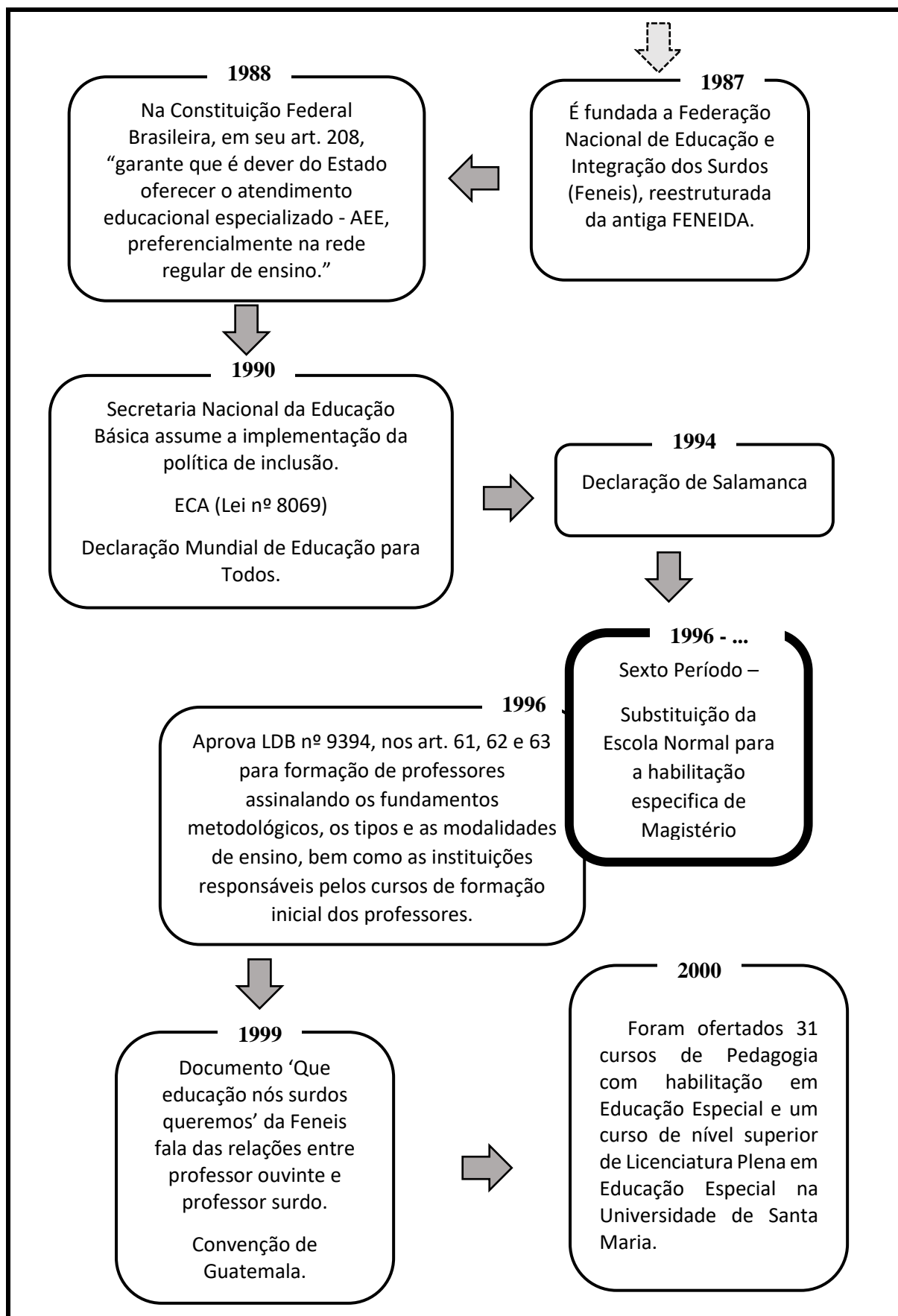
Histórico da Formação do Professor no Século XX



Fonte: Elaborado pela autora com base em SAVIANI (2009).

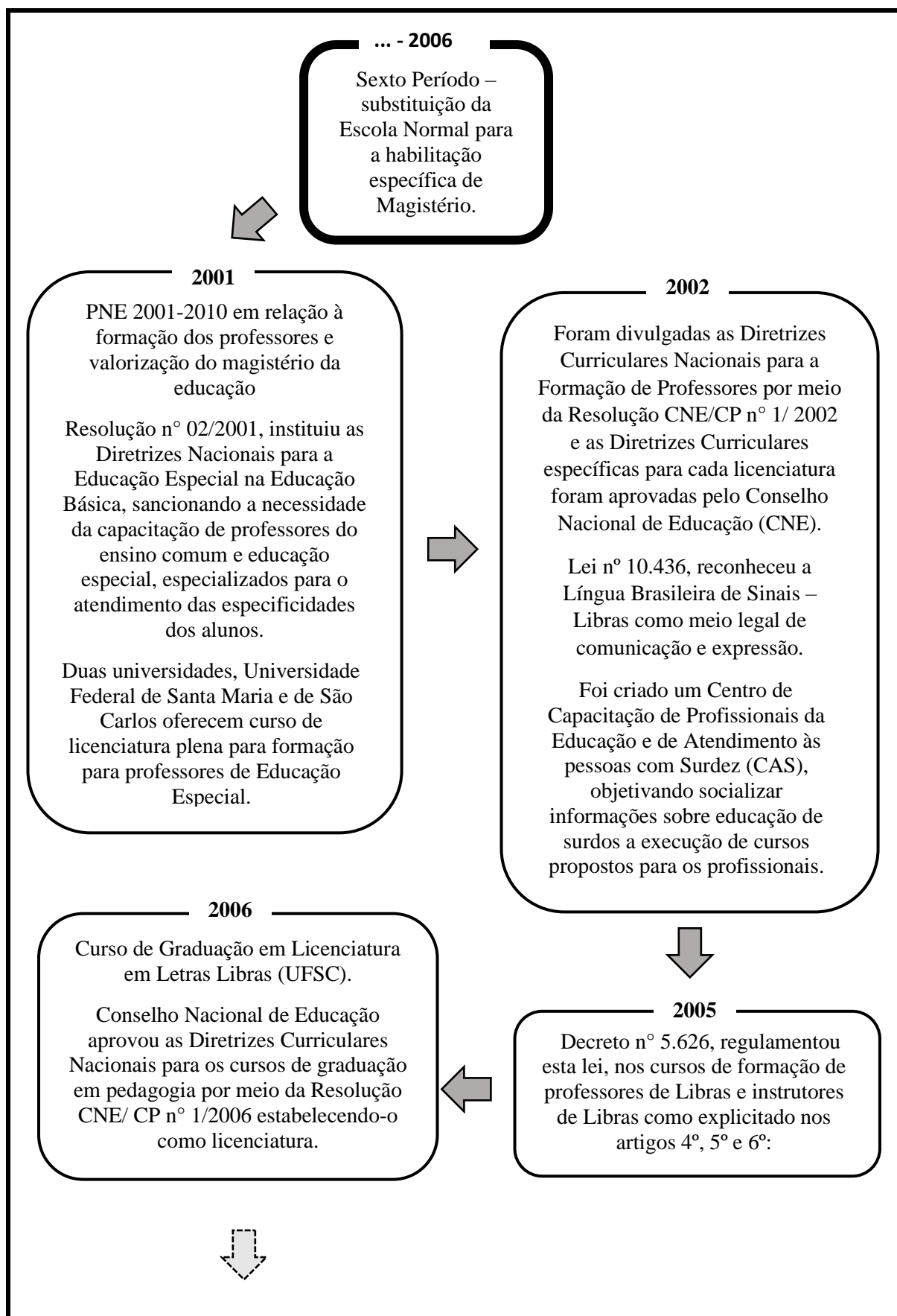


Fonte: Elaborado pela autora com base em SAVIANI (2009).

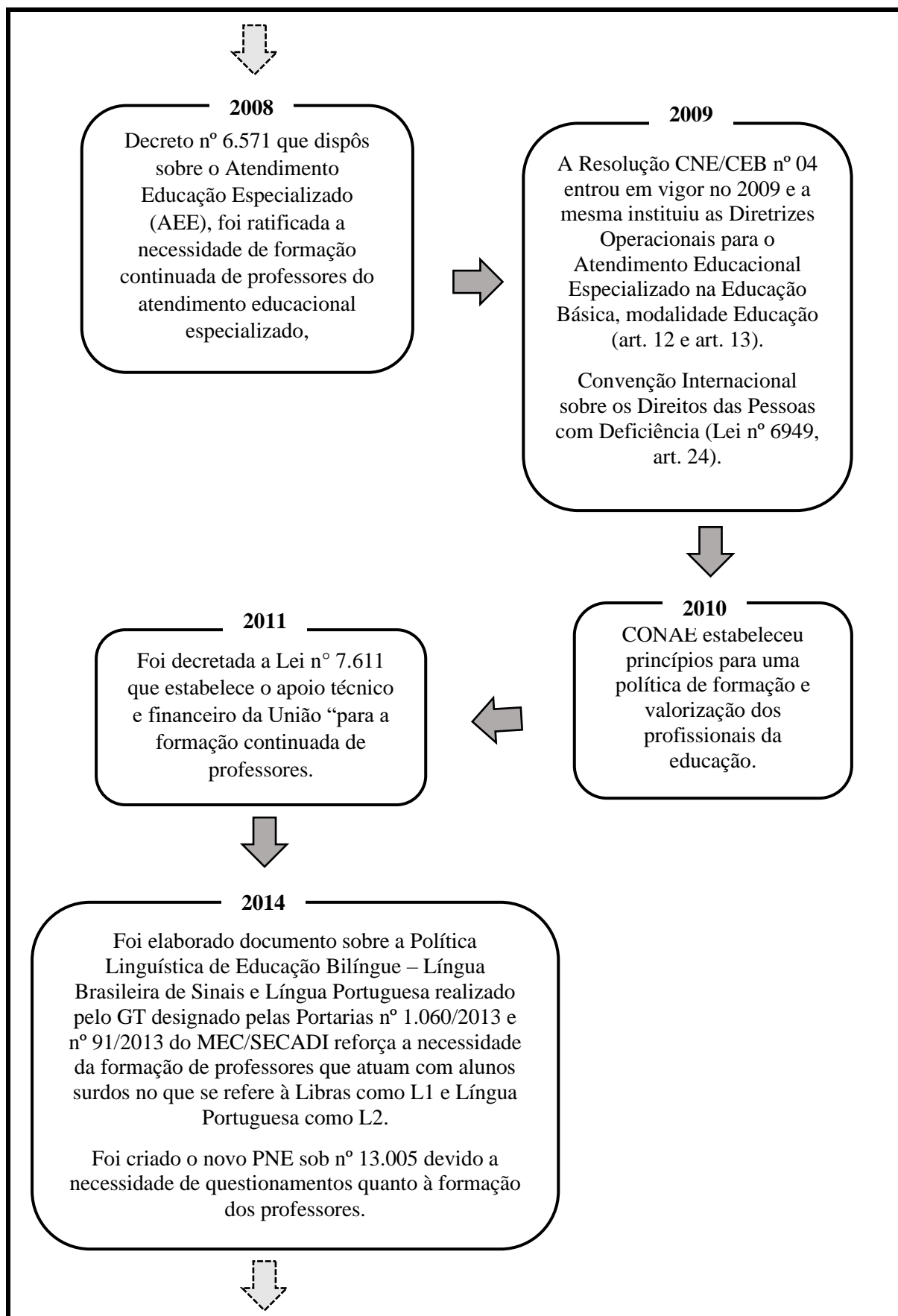


Fonte: Elaborado pela autora com base em SAVIANI (2009).

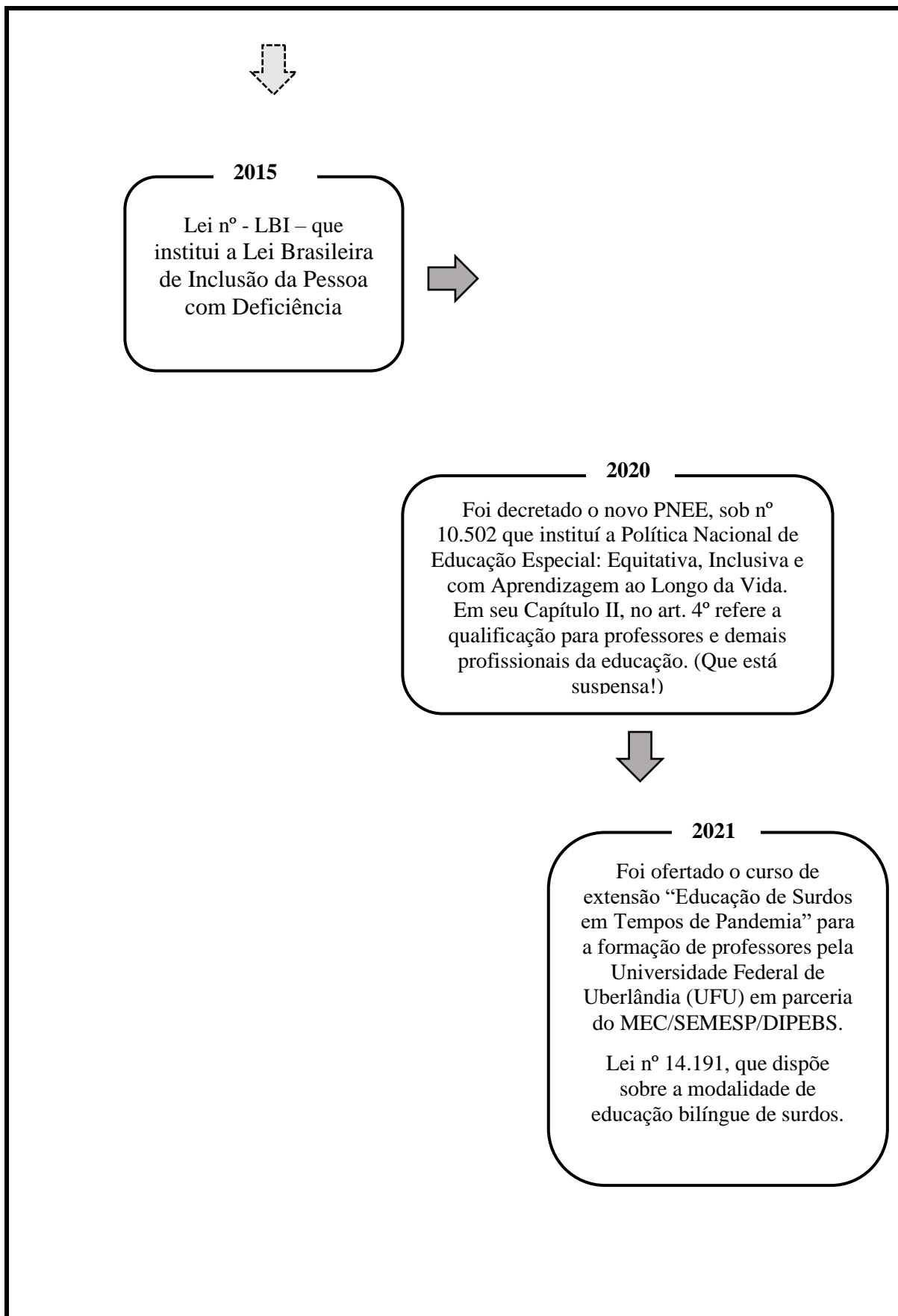
Histórico da Formação do Professor no Século XXI



Fonte: Elaborado pela autora com base em SAVIANI (2009).



Fonte: Elaborado pela autora com base em textos legislativos.



Fonte: Elaborado pela autora com base em textos legislativos.