

**SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA: DIFERENÇAS NA
COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS**

**DEAF AND HEARING IMPAIRMENT: DIFFERENCES IN
UNDERSTANDING BILINGUAL EDUCATION FOR THE DEAF**

**SORDO Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: DIFERENCIAS PARA
ENTENDER LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS**

Lucilia Vernaschi de Oliveira¹
Elaine Tótolli de Oliveira²
Emanuelle Tótolli de Oliveira Cezário³
Tatiana Lemes de Araújo Batista⁴

Resumo

A educação escolar de surdos é uma temática polêmica e complexa, de compreensão, muitas vezes equivocada, conforme os diferentes paradigmas e perspectivas de ensino, como a corrente oralista, a comunicação total e às atuais discussões acerca do bilinguismo. O presente texto trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, elaborado com base em autores e pesquisadores que tomam a educação bilíngue como constitutiva da identidade dos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e em algumas legislações federais que asseguram direitos desses alunos. Nesta discussão, propomos o objetivo de discutir aspectos fundamentais ligados à surdez, à deficiência auditiva e à educação bilíngue de surdos na atualidade. Para isso, este artigo contém, além da parte introdutória de sua apresentação, subtópicos sobre a dualidade deficiência auditiva e surdez, suas implicações etiológicas, fisiológicas e conceituais; também, tecemos reflexões sobre identidade e cultura surda; refletimos sobre as abordagens de ensino de surdos e o ensino de Libras como artefato de identidade cultural; por fim, discutimos sobre a educação bilíngue de surdos enquanto modalidade de ensino. Os resultados mostram que a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue é um tema amplo e atual, objeto de estudo de pesquisadores, professores e gestores educacionais, bem como pauta de criação e alteração de legislação, contudo, concebemos que as políticas públicas devem estar alinhadas às necessidades da comunidade surda, no entendimento de que a língua de sinais pode ser premissa para a aprendizagem e desenvolvimento do surdo que dela fizer uso, desde a mais tenra idade, seguida, depois de sua aquisição, da aprendizagem do português escrito, como segunda língua, portanto bilíngue.

Palavras-chave: Bilinguismo; surdez; deficiência auditiva; educação escolar.

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) na área de Educação Especial, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Umuarama. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1356-537X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822009557280268>. E-mail: luvernaschi@gmail.com

²Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora de Libras no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2737-7564>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2965320339489669>. E-mail: elaine.totoli@ifpr.edu.br.

³Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da rede municipal de Umuarama/Pr. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6908-3885>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7112984281991703>. E-mail: emanuelle.totoli.oliveira@escola.pr.gov.br

⁴Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da rede municipal de Mandaguari-Pr. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4005-5722>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8932281444011142>. E-mail: tatianalabatista@hotmail.com

Abstract

School education for the deaf is a controversial and complex topic, which is often misunderstood, according to different teaching paradigms and perspectives, such as the oralist current, total communication and current discussions about bilingualism. The present text is a bibliographic study, of a qualitative nature, prepared based on authors and researchers who consider bilingual education as constitutive of the identity of deaf students who use the Brazilian Sign Language (Libras), and on some federal legislation that ensure the rights of these students. In this discussion, we propose the objective of discussing fundamental aspects related to deafness, hearing impairment and the bilingual education of the deaf today. For this, this article contains, in addition to the introductory part of its presentation, subtopics on the duality of hearing impairment and deafness, its etiological, physiological and conceptual implications; also, we weave reflections on deaf identity and culture; we reflect on the approaches to teaching the deaf and the teaching of Libras as an artifact of cultural identity; Finally, we discuss bilingual education for the deaf as a teaching modality. The results show that the education of the deaf in a bilingual perspective is a broad and current topic, an object of study for researchers, teachers and educational managers, as well as an agenda for creating and amending legislation, however, we conceive that public policies must be aligned to the needs of the deaf community, in the understanding that sign language can be a premise for the learning and development of the deaf who make use of it, from an early age, followed, after its acquisition, by the learning of written Portuguese, as a second language, therefore bilingual.

Keywords: Bilingualism; deafness; hearing deficiency; schooling.

Resumen

La educación escolar para sordos es un tema controvertido y complejo, que muchas veces es malinterpretado, según diferentes paradigmas y perspectivas de enseñanza, como la corriente oralista, la comunicación total y las discusiones actuales sobre el bilingüismo. El presente texto es un estudio bibliográfico, de carácter cualitativo, elaborado con base en autores e investigadores que consideran la educación bilingüe como constitutiva de la identidad de los estudiantes sordos que utilizan la Lengua de Signos Brasileña (Libras), y en algunas legislaciones federales que garantizan los derechos de estos estudiantes. En esta discusión, nos proponemos el objetivo de discutir aspectos fundamentales relacionados con la sordera, la discapacidad auditiva y la educación bilingüe de los sordos en la actualidad. Para ello, este artículo contiene, además de la parte introductoria de su presentación, subtemas sobre la dualidad de deficiencia auditiva y sordera, sus implicaciones etiológicas, fisiológicas y conceptuales; también, tejemos reflexiones sobre la identidad y cultura sorda; reflexionamos sobre los enfoques de la enseñanza de sordos y la enseñanza de Libras como artefacto de identidad cultural; Finalmente, se discute la educación bilingüe para sordos como modalidad de enseñanza. Los resultados muestran que la educación de sordos en una perspectiva bilingüe es un tema amplio y actual, objeto de estudio para investigadores, docentes y gestores educativos, así como una agenda para la creación y modificación de legislación, sin embargo, concebimos que las políticas públicas debe estar alineada a las necesidades de la comunidad sorda, en el entendido de que la lengua de señas puede ser una premisa para el aprendizaje y desarrollo de los sordos que hacen uso de ella, desde edades tempranas, seguida, luego de su adquisición, por el aprendizaje de portugués escrito, como segunda lengua, por lo tanto bilingüe.

Palabras clave: Bilingüismo; sordera; pérdida de audición; enseñanza.

Introdução

O presente texto destaca alguns aspectos que consideramos relevantes na compreensão da educação bilíngue de surdos. Sobre esse entendimento, inicialmente, conforme preconiza a legislação brasileira e a literatura que trata do assunto, caracterizamos a deficiência auditiva (DA) como: “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2004, p. 01). Por sua vez, a surdez é

definida e explicada, por alguns estudiosos, da seguinte forma: “[...] a surdez (com s minúsculo) como condição médica e a Surdez (com S maiúsculo) como marcadora de um grupo linguístico e cultural” (Mertzani & Bochernitsan, 2021, p. 03 – escrita explicativa entre parênteses nossa). Outra autora que também defende a referida definição é Fernandes (2012).

Quanto ao entendimento sobre a surdez, segundo o Decreto nº 5.626/2005, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005. Art. 2º). Assim sendo, a pessoa surda deve ser entendida por sua diferença linguística e cultural, e não por sua condição auditiva ou como deficiente auditivo, que pode fazer uso de algum artefato para melhorar seus limiares auditivos.

Nesse sentido, e considerando que as políticas educacionais de acessibilidade precisam ampliar os espaços de debates, o Brasil tem possibilitado à sociedade repensar o lugar do estudante surdo, sujeito de direito e deveres (Souza, 2019), aspecto que apresentamos na presente discussão.

A linguagem, importante função psicológica superior, estabelece conexão com o pensamento, manifestada pelas interações sociais refletidas culturalmente, a qual exerce papel privilegiado na construção da identidade humana (Vigotski, 2000, 2007). E essa função mental, a linguagem, atua sobre a constituição da subjetividade dos sujeitos, aspecto que não é diferente para os surdos, isto é, ouvintes ou não, todos se constituem na e pela linguagem.

Existem, basicamente, dois tipos de linguagens, a verbal e a não verbal. A linguagem verbal é aquela que usa a escrita e a fala nas interrelações, enquanto a não verbal, se manifesta pelo uso de signos visuais, como imagens, figuras, desenhos, símbolos, dança, tom de voz, postura corporal, pintura, música, mímica, escultura e gestos como, também, meios de comunicação, e nesta categoria incluímos a língua de sinais. Assim como explica Luria (1986, p. 25), pela “[...] linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, traduzi-la em determinados sistemas”.

Diante do exposto, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreensão da diferença entre deficiência auditiva e surdez, para o entendimento da educação bilíngue de surdos, pois esta pressupõe não só o domínio de duas línguas pelo aluno surdo, mas também no uso de estratégias de ensino diversificadas no que tange à educação bilíngue de surdos e para pessoas com deficiência auditiva. É necessário, também, a implementação de políticas de identidades inclusivas, que possibilitem ao estudante surdo constituir-se como cidadão que se utiliza das vias visuais para estabelecer comunicação, de forma diferente, portanto com eficiência. Além disso, este trabalho se justifica pela escassez de pesquisas que discutem, ao mesmo tempo, o tripé deficiência auditiva, surdez e educação bilíngue de surdos, fator que assevera a relevância do tema em pauta, pois reúne aspectos clínicos que caracterizam os tipos de perda auditiva, os respectivos graus e as diferentes concepções de surdez, não como deficiência, mas como diversidade funcional, pela qual sustentamos a importância da língua de sinais, ao utilizar aspectos visuais na comunicação humana.

O presente texto é bibliográfico, de natureza qualitativa, elaborado com base em autores e pesquisadores que tomam a educação bilíngue como constitutiva da identidade dos estudantes surdos, e em algumas legislações federais que asseguram direitos desses alunos. Neste estudo buscamos responder às seguintes questões: quais as diferentes implicações que há entre deficiência auditiva e surdez, no processo educacional? Qual a importância da compreensão da diferença entre surdez e deficiência auditiva para a educação bilíngue de surdos, na atualidade? Para isso, propomos o objetivo de discutir aspectos fundamentais ligados à surdez, à deficiência auditiva e à educação bilíngue de surdos na atualidade.

Para sustentar teoricamente o texto, nos aspectos clínicos de deficiência auditiva e surdez (tipos e graus) e implicações socioeducacionais para a tomadas, especialmente, de decisões pedagógicas, nos valem de clássicos da área, como Silman e Silverman (1997), Lopes Filho (1997), Zemlin (2000), orientações do Conselho Federal de Fonoaudiologia (2020) e da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). No que se refere aos estudos acerca da educação bilíngue de surdos e dos aspectos socioculturais da surdez, utilizamos autores renomados que têm embasado as discussões atuais sobre essa temática, como Albres (2010), Fernandes (2012), Gesser (2009, 2012), Quadros (1997,

2019), Skliar (1998, 2016) dentre outros.

Nesse sentido, organizamos o texto, além da parte introdutória de sua apresentação, em subtópicos que tratam da dualidade surdez e deficiência auditiva, suas implicações etiológicas, fisiológicas e conceituais. Também, tecemos reflexões sobre identidade e cultura surdas, bem como, as abordagens de ensino de surdos nos últimos anos. Por fim, discutimos sobre a educação bilíngue de surdos enquanto modalidade de ensino, uma conquista atual, e suas implicações na educação de pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva.

Surdez e deficiência auditiva: implicações etiológicas, fisiológicas e conceituais

A perda auditiva, que caracteriza a deficiência auditiva e a surdez, pode ocorrer antes, durante ou após o nascimento, contudo, é funcionalmente identificada após o nascimento da criança. Ocorrem por diversos fatores, dentre eles, os hereditários, que se manifestam ou não, ou seja, em uma mesma família pode acontecer de se ter pessoas surdas e ouvintes ao longo de gerações. Além disso, no período pré-natal, as causas mais comuns, além da mencionada, estão as síndromes genéticas, malformações da orelha interna, infecções congênitas pelo vírus da rubéola, citomegalovírus, herpes, toxoplasmose e sífilis. Outros fatores de risco são a exposição da gestante ao uso de drogas ototóxicas (aquelas que danificam estruturas da orelha interna), radiação, entorpecentes, alcoolismo etc. Durante o nascimento, ou seja, no período perinatal, condições como infecções hospitalares, falta ou pouca oxigenação do cérebro do bebê, parto prematuro ou tardio, podem causar deficiência auditiva ou surdez. Após o nascimento, a perda das funções auditivas pode acontecer por utilização de medicamentos ototóxicos, doenças como meningite, sarampo, caxumba infantil, infecções no ouvido (otites), exposição inadequada e excessiva a ruídos, traumas diversos, surdez súbita, presbiacusia (diminuição auditiva própria do envelhecimento) e outras.

Como vimos anteriormente, a deficiência auditiva consiste em perda auditiva bilateral, parcial ou total, que vai de 41 dB ou mais, ou seja, para fins legais as pessoas nessas condições são consideradas deficientes auditivas (Brasil, 2005). Nesse caso, com ou sem Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), a capacidade de ouvir é funcional ou parcialmente funcional. Já a pessoa surda é aquela que tem total ausência de

audição, isto é, não ouve ou não compreende os sinais da fala, mesmo com uso de AASI, por exemplo (Idem).

Atualmente, o diagnóstico de surdez pode ser detectado nos primeiros dias de vida do recém-nascido, por meio do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas (mais conhecido como Teste da Orelhinha ou Triagem Auditiva Neonatal). Esse teste, por determinação legal (Lei nº 12.303/2010) deve ser realizado em todos os hospitais do nosso país. Entretanto, em muitos casos, a surdez só é detectada quando a criança tem aproximadamente um ano ou mais de vida. Existe também, o BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry, em inglês), geralmente realizado antes da idade escolar, o qual testa a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna ao tronco cerebral. Em nosso país é traduzido para PEATE - Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico. De acordo com a Classificação Brasileira de Procedimentos em Fonoaudiologia, o PEATE é um procedimento para “Avaliação da audição de neonatos, com finalidade de triagem, utilizando o teste de potencial evocado de tronco encefálico e orientações para acompanhamento da audição e da linguagem” (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2010, p. 3).

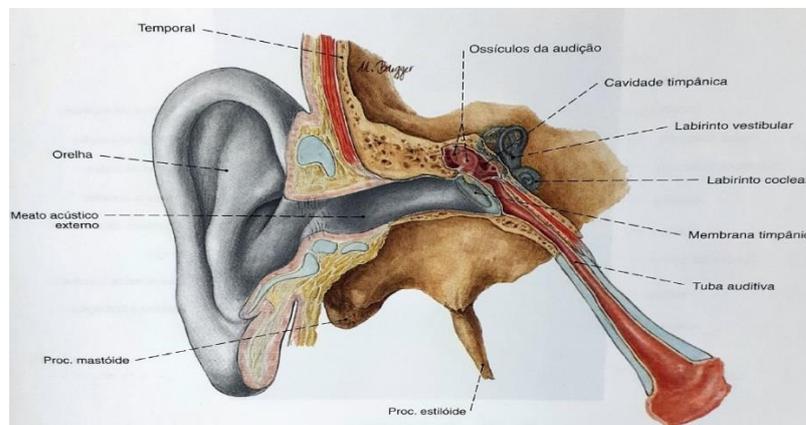
Nos demais casos, para as queixas auditivas, especialmente em crianças em idade escolar, um dos exames mais comuns para detectar as condições auditivas é a Audiometria Tonal e Vocal, no qual são aferidos os limiares auditivos, em uma faixa de frequência em que se distribuem os sons da fala. O menor sinal sonoro identificado pelo paciente é denominado de limiar auditivo, portanto, para cada frequência em Hertz (Hz) avaliada, corresponde um menor som identificado/ouvido, que é medido em decibéis (dB), ou seja, a intensidade do som, que vai do forte ao mais fraco (Silman & Silverman, 1997).

De acordo com Silman e Silverman (1997), as perdas auditivas são classificadas em três tipos: perda auditiva condutiva, neurossensorial e mista. Na perda auditiva condutiva, isto é, a detecção dos sons por via óssea acontece com limiares menores ou iguais a 15 dB NA e de via aérea maior que 25 dB NA, com uma diferença entre as duas vias (o chamado gap aéreo-ósseo maior ou igual a 15 dB); na perda auditiva sensorio-neural, também conhecida como neurossensorial (condição de transmissão neural), os limiares de via óssea são maiores do que 15 dB NA e limiares de via aérea maiores que

25 dB NA, com gap aéreo-ósseo de até 10 dB; e perda auditiva mista, na qual os limiares de via óssea são maiores que 15 dB NA e limiares de via aérea maiores que 25 dB NA, com gap aéreo-ósseo maior ou igual a 15 dB. Quando o nervo auditivo está inativo ocorre a perda auditiva neural ou retrococlear. Aparelhos auditivos e implantes cocleares não podem ajudar, pois o nervo não é capaz de levar as informações sonoras ao cérebro.

A Figura 1, a seguir, apresenta uma lâmina do sistema auditivo, localizado bilateralmente na caixa craniana, no osso temporal, composto por três estruturas, o pavilhão e conduto auditivo (orelha externa), cuja função é captar as ondas sonoras e encaminhá-la para a membrana timpânica; tímpano (membrana timpânica) e cadeia ossicular (orelha média), que com a pressão da onda recebida da via aérea vibra e impulsiona a vibração dos três ossículos (martelo, bigorna e estribo), com isso, a onda sonora é transportada ao ouvido interno; e, cóclea e canais semicirculares (orelha interna), a partir daí segue ao nervo auditivo para sua representação no córtex auditivo, por meio de impulsos elétricos (Putz & Pabst, 2002; Zemlin, 2000).

Figura 1. Estruturas que compõem o sistema auditivo



Fonte: Putz e Pabst (2002, p. 381).

Para Lopes Filho (1997), a perda auditiva condutiva ocorre quando a orelha externa, responsável por captar os sons ambientais e encaminhá-lo à cóclea encontra barreiras mecânicas em sua condução até a orelha média (onde se localizam os três ossículos), ou seja, há perdas do sinal sonoro na passagem do pavilhão auricular para o conduto auditivo até alcançar a orelha média. Geralmente, esse tipo de perda auditiva

ocorre por otites de repetição (dor de ouvido). A perda auditiva neurossensorial diz respeito à dificuldade da cóclea, por danificação ou perdas de células ciliadas, responsáveis pela condução da informação auditiva para o cérebro. Essa perda pode ser de origem genética, por traumatismo craniano ou exposição excessiva a ruídos e por envelhecimento (presbiacusia), dentre outras causas. A perda auditiva mista é a combinação da perda condutiva mais a neurossensorial. Isto é, ela é decorrente de problemas da orelha externa (pavilhão e conduto auditivo), média (cadeia ossicular) e interna (cóclea).

Além dos três tipos de perdas auditivas mencionadas, há o Transtorno de Processamento Auditivo Central (PAC), no qual é descartada a hipótese de haver perda auditiva, porém é detectada falha no processamento de estímulos sonoros no córtex cerebral. Essa alteração no PAC diz respeito à dificuldade que o sistema nervoso central tem para traduzir as informações enviadas pela audição ao córtex cerebral. O PAC está relacionado à habilidade de localização dos sons, à condição seletiva de prestar atenção em um som e ignorar outros, de memorizá-los e expressá-los. Existem exames específicos para diagnosticar alterações do PAC, sendo que a constatação deve considerar a integridade do Sistema Auditivo Periférico (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020; Pereira, 1997).

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (2020), apresentamos a seguir, os graus de perdas auditivas em crianças e adultos.

Quadro 1. Classificação do grau da perda auditiva em adultos e crianças

	Média entre as frequências de 500 Hz a 4000 Hz	Graus da Perda auditiva	Desempenho Auditivo
ADULTOS	0 – 25 dB	Audição Normal	Nenhuma ou pequena dificuldade; capaz de ouvir cochichos
	26 – 40 dB	Leve	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
	41 – 60 dB	Moderado	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
	61 – 80 dB	Severo	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo a melhor orelha
	> 81 dB	Profundo	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha
	0 – 15 dB	Audição Normal	Nenhuma ou pequena dificuldade; capaz de ouvir cochichos

CRIANÇAS	16 – 30 dB	Leve	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
	31 – 60 dB	Moderado	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
	61 – 80 dB	Severo	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo a melhor orelha
	> 81 dB	Profundo	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha

Fonte: Dados da Organização Mundial da Saúde (2020).

O Quadro 1 reúne os graus de perdas auditivas em adultos e crianças, conforme a classificação da OMS (2020). Nos dois grupos têm-se quatro graus de perdas, sendo que, de acordo com avaliação e laudo audiológicos, a pessoa pode se valer de aparelhos auditivos para potencializar os sinais auditivos, no entanto, a sua eficácia vai depender do tipo, grau e idade em que ocorreu a perda auditiva, se esta se deu no período pré-linguístico ou linguístico. Entretanto, a comunidade surda usuária da Libras assume uma identidade surda e concebe a Libras como uma forma efetiva de comunicação.

O Quadro 2 apresenta a classificação das possíveis perdas de audição, sejam de ordem condutiva, neurossensorial ou mista.

Quadro 2. Perdas de audição conforme o CID-10

Código	Perda Auditiva
H90.0	Perda de audição bilateral por transtorno de condução
H90.1	Perda de audição unilateral por transtorno de condução
H90.2	Perda não especificada de audição por transtorno de condução
H90.3	Perda de audição bilateral neurossensorial
H90.4	Perda de audição unilateral neurossensorial
H90.5	Perda de audição neurossensorial não especificada
H90.6	Perda de audição bilateral mista, de condução e neurossensorial
H90.7	Perda de audição unilateral mista, de condução e neurossensorial
H90.8	Perda de audição mista, de condução e neurossensorial, não especificada

Fonte: Organização Mundial da Saúde (1994, 1997).

Para melhor exemplificação de como são distribuídos os sons da fala e sons ambientais na cóclea apresentamos na sequência a imagem de Audiometria Ilustrada.

Identidade e cultura surdas

Assim como discutimos ao longo deste estudo, a sociedade é constituída pela diversidade humana e, historicamente, os grupos minoritários foram e são excluídos simplesmente pela condição de diferença, quer seja linguística, cultural, identitária, de deficiência, de gênero, de raça ou outros que carecem de políticas públicas que promovam a inclusão social e escolar. Dentre esses grupos, considerando a definição de Mertzani & Bochernitsan, (2021) estão as pessoas surdas, que carregam sua história de lutas, bem como suas diferenças linguísticas e culturais, que muitas vezes, são incompreendidas socialmente e até mesmo pela escola, pelo desconhecimento de alguns e falta de discussões acerca do assunto.

Historicamente, a educação de surdos em nosso país teve início com a chegada do professor surdo francês H Ernest Huet, que com o imperador D. Pedro II, fundou em 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tido como referência na educação de surdos até os dias atuais. Diante das concepções atuais sobre a surdez, o quadro a seguir estabelece a dicotomia entre como a sociedade concebe o surdo e como os próprios sujeitos surdos se representam.

Quadro 3. Representação social de deficiente e representação dos sujeitos surdos

Representação social	Representação do povo surdo
Deficiente	Surdo
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença lingüística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística relativa aos povos surdos

Fonte: Quadros e Perlin (2007, p. 32).

Deficiência auditiva e surdez são condições não apenas fisiológicas, mas pessoais e subjetivas diferentes, as quais precisam de entendimento, respeito e adequações necessária pela escola. Nessa linha,

[...] ver a surdez como deficiência é inscrever-se no paradigma da normalidade ouvinte, que rejeita as outras culturas e outras identidades que o indivíduo constrói, ou seja, outras formas de se relacionar com o mundo. O preconceito não se elimina facilmente, mas

vemos que a surdez é vista negativamente por conta dos discursos dominantes e do prestígio da área clínica (Gesser, 2009, p. 82).

Lima e Silva (2019), ao discutirem a educação dos e para os surdos abordam a política educacional e política linguística, isto é, de que forma essas políticas se configuram e são representadas socialmente.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, a escola comum não tem proporcionado aos surdos usuário de Libras um ambiente linguístico favorável, dada a ausência de uma comunidade sinalizante, pois em uma mesma sala de aula podemos nos deparar com surdos sinalizantes e não sinalizantes; além disso, faltam ações afirmativas e pedagógicas que contemplem as reais necessidades linguístico-culturais das pessoas surdas; outro agravante é que as políticas surdas, na maioria das vezes, são elaboradas por uma perspectiva dos ouvintes (Lima & Silva, 2019).

Nesse sentido, o bilinguismo parte do pressuposto de que os surdos constituem uma comunidade minoritária, com língua, identidade e valores próprios. O aspecto mais relevante no bilinguismo é que a criança adquira a linguagem por meio de sua língua natural, que é a Língua de Sinais. E essa aquisição, encontra maior legitimidade se for ensinada por professores surdos, conforme defende a Feneis (2021, p. 6), ao recomendar “Professores de Libras prioritariamente surdos nos termos da Lei nº 13.005/2014”, uma vez que, estes docentes conhecem o valor e o significado que ela tem em suas vidas, pois “[...] conhecer uma língua para usar não é o mesmo que saber uma língua para teorizar. Entretanto, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional” (Gesser, 2012, p. 82).

Contudo, a Lei nº 10.436/2002, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação no processo educacional e social e o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamentou, bem como o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000 - a denominada lei da acessibilidade, dispõem sobre a implementação e formação de profissionais intérpretes de Libras, entre outros aspectos, como a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em nível médio e superior, no sentido de formar docentes ouvintes e surdos aptos para o ensino dessa língua.

Conforme o exposto, no sistema educacional mundial e brasileiro defende-se uma política de inclusão escolar. Nessa dinâmica, a realidade vivenciada por estudantes surdos, nas escolas, não tem sido fácil, quase sempre são incluídos em salas regulares com ouvintes, buscando resguardar o princípio de igualdade de direitos. Há correntes que defendem e outras que criticam esse modelo único, pois as barreiras linguísticas e comunicacionais dificultam as interações entre alunos surdos e ouvintes, assim como defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Ainda que no ensino comum, a Libras seja intermediada legalmente por um intérprete, muitas vezes esse é tido pelo estudante como seu referencial linguístico e educativo, pois o professor é um estrangeiro, assim como a língua portuguesa (Gesser, 2012).

Constatação semelhante à de Gesser (2012), é o que apresenta Quadros (2019), ao afirmar que:

Paralelamente às políticas linguísticas favoráveis às línguas de sinais, em especial, à Libras no Brasil, há políticas educacionais que inviabilizam sua aquisição de linguagem, quando não proporcionam o desenvolvimento da criança surda com seus pares (outras crianças surdas) e com referências de adultos surdos sinalizantes da Libras (Quadros, 2019, p. 41).

As autoras citadas são consonantes ao refletirem sobre a educação bilíngue que esteja alicerçada no convívio e trocas entre surdos, tendo a língua de sinais como primeira língua (L1) ensinada prioritariamente por professores surdos, e língua portuguesa na modalidade escrita (L2) como segunda língua, na modalidade escrita. Além disso, conforme asseveram Lacerda e Santos (2018, p. 180), “Devemos considerar ainda que a produção escrita dos alunos surdos sempre será a de um “estrangeiro” usuário da língua portuguesa”. Isto é, as marcas da Libras podem aparecer na escrita, e essa condição é assegurada legalmente pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Em suma, a aquisição da Libras promove a identificação dos surdos com a língua, aproxima-os de uma cultura visual e leva-os a serem usuários desta língua, possibilitando a interação com seus pares.

No tópico seguinte discutimos sobre as correntes de ensino do estudante surdo.

Abordagens de ensino de surdos e o ensino de Libras como artefato de identidade cultural

Atualmente, verificamos que as tendências educacionais e as conquistas da comunidade surda vêm sendo foco de discussões sobre os sujeitos surdos e sua língua, isto é, a Libras. A língua (e as diferentes linguagens) socialmente se apresenta em uma dimensão sociocultural, e enquanto interação, se mostra dialógica, sobretudo, ideológica.

As estatísticas mostram que cerca de 95% de crianças surdas são filhas de pais ouvintes, e há um impasse quanto a aquisição da língua materna (dos pais), pois esta não é a sua língua natural, o que torna confusa a aprendizagem da primeira língua (Libras) para os surdos, considerada como “[...] requisito indispensável para a alfabetização e letramento na língua portuguesa, sua segunda língua” (Daminelli & Clasen, 2012). Diante desta problemática, ao longo de sua vida escolar, o surdo vai se deparando com barreiras de acessibilidade comunicacional no processo educacional, fato que pode interferir no desenvolvimento de sua fluência na língua de sinais e em sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, vale destacar que a educação de surdos, em todo o mundo, perpassou por diferentes abordagens educacionais, ao longo dos tempos, que acarretaram prejuízos ao seu desenvolvimento educacional. Entre eles, destacamos o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

A filosofia oralista, como a própria expressão indica, busca o desenvolvimento da linguagem oral do aluno surdo, justificando sua integração à comunidade ouvinte, que considera a fala promotora de identidade e de status oral e, com base nisso, minimizaria os efeitos da deficiência, por meio da estimulação de resíduos auditivos e do uso de próteses auditivas, para alcançar habilidades de leitura labial e de potenciais de oralidade. Em crítica a essa metodologia, temos que “[...] é possível transformar o complexo processo de construção de linguagem em uma simples associação de palavras/significados, por meio da identificação dos movimentos da boca” (Moura, 2015, p. 22).

Ainda para esta autora, insistir no oralismo, é “[...] como se a linguagem pudesse ser algo transmitido, desconsiderando todo o processo de construção de significação, que se aprimora constantemente, por meio da interação proporcionada pela língua natural”

(ibidem). Essa concepção de ensino traz consequências negativas para o aluno surdo, na compreensão de sua realidade e na construção de sua identidade cultural.

A abordagem da comunicação total surgiu a partir da década de 1970 em resposta ao fracasso do método oralista (apesar de ele ainda subsistir). De forma geral, a comunicação total justifica a utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como, leitura labial, mímicas, gestos, alfabeto manual, a língua de sinais, linguagem oral e escrita, códigos manuais, entre outros, como facilitadores de comunicação e interação com e pelas pessoas surdas. A conclusão que podemos tirar dessa vertente é a de que “[...] dessa forma se oferecem apenas fragmentos isolados de duas línguas diferentes” (Moura, 2015, p. 25), isto é, da Língua Portuguesa, de natureza oral-auditiva e da Libras, visual-gestual, sendo assim, “[...] sua mistura não favorece a construção de uma nova língua” (ibidem), pois cada qual se utiliza de rotas mentais diferentes para sua representação e execução.

Da mesma forma que a abordagem anterior, a comunicação total proporciona a privação linguística do surdo, aspecto que incide na construção cultural de sua linguagem já gerada pelo oralismo, pois apresenta a mesma concepção de língua e de linguagem.

O bilinguismo surge, especialmente, em decorrência das lacunas causadas pelas dimensões anteriores de ensino e aprendizagem da língua materna e de pesquisas realizadas sobre Libras, que apontam que a surdez demanda uma experiência visual com o aprendizado e as interações socioculturais (Brasil, 2014). Nesse sentido, o padrão ouvinte não contribui com a construção identitária de quem não ouve, e a língua de sinais é reconhecida como opção adequada para o desenvolvimento linguístico dos surdos (Quadros, 2019, 1997). Nesse sentido, “É necessário transformar a sociedade em bilíngue para que valorize a cultura surda de forma igualitária à cultura ouvinte. Não há inclusão do Surdo se a comunidade de convívio não souber Libras” (Hildebrando et al, 2019, p. 68).

Em termos gerais, o bilinguismo visa promover a formação da pessoa com surdez, utilizando duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Assim sendo,

O bilinguismo constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a

função da escola, a articulação de políticas públicas, o currículo, o projeto pedagógico da escola bilíngue (Quadros, 2019, p. 158).

Nesse sentido, dentre as correntes comunicativas mencionadas, temos a proposta da educação bilíngue (bilinguismo), considerada pelos sujeitos surdos como a mais adequada e que melhor atende suas necessidades, na atualidade, visto que esta contrapõe-se ao oralismo por considerar a comunicação visual e gestual essencial para o ensino-aprendizagem da linguagem. Esta abordagem se diferencia da comunicação total, por defender fundamentalmente a língua de sinais para a educação de surdos, não misturando uma manifestação linguística com a outra (oral e gestual). No bilinguismo, ensina-se primeiramente a língua de sinais e, por meio dela, a língua dos ouvintes, que deve ser manifestada em sua forma escrita (Brasil, 2014; Quadros, 2019, 1997).

Dessa forma, compreendemos que a proposta de ensino bilíngue traz como benefício a integridade da manifestação visual e gestual, possibilitando à criança surda, o contato prévio com a língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão cedo quanto uma criança ouvinte aprende a falar. Assim, o desenvolvimento de sua capacidade e competência linguística o ajudará a aprender, também, a língua portuguesa na modalidade escrita, tornando-se bilíngue, na idade oportuna, além de prover seu desdobramento cognitivo-linguístico em iguais proporções ao da criança ouvinte, criando uma relação harmoniosa não só com a comunidade surda, bem como forte identificação e melhoria da autoimagem quando consciente do pertencimento a um grupo específico, que possui suas maneiras adequadas de se comunicar e se relacionar através de língua própria.

Diante dessas constatações, percebemos que a PNEEPEI (Brasil, 2008), ao inserir os estudantes surdos no ensino comum, evidencia os diversos desafios a que estão submetidos professores, equipe pedagógica e alunos, pois na prática, o modelo de inclusão educacional não incluiu verdadeiramente os surdos, uma vez que ainda enfrentam na comunicação/interação a sua principal barreira. Isso porque o discurso da inclusão que tem por base o respeito e a valorização das diferenças, inclusive, linguísticas e culturais, diverge da realidade do cotidiano escolar, isto é, “[...] as práticas comuns da sala de aula em geral revelam um espaço concebido e construído para pessoas ouvintes” (Albres, 2010, p. 60).

Nesse sentido, todos os cursos de licenciatura que formam professores devem possuir o ensino de Libras como componente curricular, assim como na formação de fonoaudiólogos. Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a Libras deverá ser um componente curricular optativo (Brasil, 2005). O tópico a seguir trata da Libras e da educação bilíngue de surdos. Também destacamos alguns aspectos fundamentais na compreensão do ensino e aprendizagem da Libras, concebida pela comunidade surda, por pesquisadores da área e por alguns instrumentos legais, como a sua língua natural de instrução, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

A Língua Brasileira de Sinais e a educação bilíngue de Surdos

No contexto atual, as atenções estão voltadas para os “desdobramentos” da conquista mais recente da comunidade surda: a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, que alterou a atual LDB nº 9.394/1996.

As alterações preconizadas pela referida legislação, dizem respeito à inclusão do Capítulo V-A na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996, 2021), ao acrescentar os artigos 60-A e 60-B nesta Lei, os quais tratam “Da Educação Bilíngue de Surdos”, como modalidade de ensino, não fazendo mais parte da Educação Especial.

Nesse sentido, a educação de surdos pode ser ofertada tanto em instituições exclusivas de surdos como em escolas inclusivas, que ofertam ensino para ouvintes ou não, o que difere é que não se trata mais de uma educação dirigida ao público da educação especial, mas uma modalidade de ensino que contempla as especificidades da comunidade e cultura surda que se utilizam da Libras como meio de comunicação e interação sociocultural.

A Libras é própria das comunidades surdas e são compostas por estruturas gramaticais próprias que lhes atribuem o status de Língua, pois são compostas pelos níveis linguísticos morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e fonético-fonológicos, por isso não são mímicas e gestos soltos utilizados pelos surdos na comunicação, como muitos acreditam ser. Em suma, o que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas, são denominados sinais, nas línguas de sinais e o

que diferencia as línguas de sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial de manifestação (Quadros, 2019, 1997).

Atualmente, o surdo é entendido como diferente do ouvinte, porque todos os seus mecanismos de processamento de informação e todas as formas de compreender o mundo constroem predominantemente como experiência visual. Entretanto, como o desconhecimento sobre a surdez ainda é grande, surgem especulações a respeito dessa diferente comunidade que, associadas ao longo período de hegemonia do oralismo, estabeleceram o que Reily (2004) denominou de “mitos” e Gesser (2009) identificou como crenças e preconceitos acerca da surdez, do surdo e da Libras.

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro de um mesmo paradigma de escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc (Skliar, 1998, p. 7).

Nesse sentido, a língua de sinais é o meio pelo qual a pessoa Surda tem acesso às informações e à cultura visual e passa a construir sua identidade. Diferencia-se da manifestação oral, por ser constituída através da modalidade espaço-visual. Envolve os processos de produção, circulação e consumo dos objetos culturais. O discurso atual sobre a educação bilíngue passa a reconhecer que a surdez é uma especificidade, e que é de direito do surdo aprender Libras e se comunicar por meio de sua língua. Portanto, a surdez não é sinônimo de deficiência. O bilinguismo trouxe à tona discussões sobre o direito da pessoa surda, e a necessidade de respeito e valorização da diversidade humana.

Autores como Quadros (2019, 1997), Gesser (2009, 2012) e outros que tratam do ensino e aprendizagem dos estudantes surdos asseveram sobre a importância de o docente, que visa uma educação bilíngue, dominar a estrutura e o funcionamento da Libras em seus aspectos gramaticais, na expressão facial e corporal e na dimensão visoespacial de sua execução. Para isso, a concepção do trabalho pedagógico precisa considerar a língua (Libras), a cultura e a identidade desses estudantes. Nesse sentido,

Promover a educação bilíngue na escola é também pensar na formação de professores em uma concepção de conhecimentos múltiplos, além disso, a promoção do bilinguismo não

é tarefa fácil, porém, necessita de agentes comprometidos com o processo de valorização da identidade do sujeito surdo e de sua inserção em outros contextos (Souza, 2019, p. 24).

Para Skliar (2016), o fracasso na educação dos surdos está ligado ao pouco convívio com outros surdos e a falta de acesso à língua de sinais. Nessa linha de entendimento, Quadros (1997) aborda esta questão salientando que ao se propor uma educação bilíngue, é preciso que a escola, os professores, a equipe pedagógica e toda a comunidade escolar considerem a realidade psicossocial, identitária, cultural e linguística dos estudantes surdos. Para isso, cabe à escola garantir a todos a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais, e também trabalhar constantemente a relação família e escola.

Sobre o ensino da língua portuguesa em uma proposta bilíngue, sendo a Libras a (L1) a língua natural e a língua portuguesa (L2), a segunda língua, que deve ocorrer por meio do desenvolvimento de habilidades interativas e cognitivas que a criança adquiriu em suas experiências com sua primeira língua, seguida da língua de leitura e escrita, ensinada a partir da Libras, de forma contextualizada e garantindo o direito linguístico do surdo e sua inserção na sociedade como sujeito de sua própria história.

Nesse sentido, a comunidade surda, ao defender a educação bilíngue como sendo a modalidade de ensino que atende às necessidades dos estudantes surdos em seu desenvolvimento acadêmico e social, nos leva a crer que tal proposta é a mais adequada para o ensino e aprendizagem desses alunos. A educação bilíngue veio oportunizar ao surdo a ter contato direto com sua língua, assegurando-lhe o direito de uma educação inclusiva de qualidade.

Considerações finais

Atualmente, o tema educação bilíngue de surdos está sendo muito discutido por pesquisadores, professores e gestores educacionais. Da mesma forma, discussões têm ocorrido e divulgadas nas mídias sociais sobre a modalidade mais adequada de ensino para surdos. Em decorrência disso, têm sido aprovados documentos legais, como a recente alteração da atual LDB, que assegura uma perspectiva de ensino bilíngue Surda e não mais predominantemente ouvintista.

As conquistas na história da educação de surdos só foram possíveis devido aos “movimentos de resistência” da própria comunidade surda, em comunhão com as Associações de Surdos e demais entidades de representação existentes, em uma constante luta pelo cumprimento dos direitos das pessoas surdas, inclusive àqueles já assegurados por lei.

O objetivo desta pesquisa foi discutir aspectos fundamentais ligados à surdez, à deficiência auditiva e à educação bilíngue de surdos na atualidade. Nesse sentido, apresentamos concepções, discussões conceituais e teóricas e reflexões acerca da importância da educação bilíngue, do reconhecimento da Libras na construção e apropriação da identidade e cultura surda.

Outro aspecto que consideramos relevante nesta discussão foi sobre nossa concepção frente à inclusão de surdos em salas comuns de ensino (Brasil, 2008), pois acreditávamos que fosse a melhor alternativa de ensino, entretanto, percebemos que essa perspectiva não atendeu as especificidades dos estudantes surdos, aliás, causou, de certa forma, a exclusão deles. O entendimento é o de que a surdez não é mais concebida como uma doença ou como uma deficiência que torna o surdo alguém inferior ao ouvinte, mas como diferente dele, porque todos os seus mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender e apreender o mundo se constroem, predominantemente, a partir de sua experiência visual.

Com base na literatura que subsidiou a presente produção, entendemos que o ensino escolar aos estudantes com deficiência auditiva e com surdez apresenta concepções e abordagens teórico-metodológicas diferentes.

Ao estudante com deficiência auditiva usuário de AASI ou não, é preciso que a escola compreenda e atenda suas necessidades e habilidades auditivas, para ele melhor ouvir os professores e colegas de turma, e se apropriar da informação oral. Para isso, a escola precisa manter diálogo com o estudante, sua família e profissionais que o atenda, especialmente para tomar medidas práticas e pedagógicas e atender suas demandas auditivas e acadêmicas.

Quanto ao estudante surdo, outras necessidades são apresentadas, especialmente as de visualidade na aprendizagem do conteúdo cultural ensinado. Nessa modalidade de ensino, é considerando duas possibilidades de instituição de ensino: a escola inclusiva, na

qual, geralmente se tem no ensino comum um profissional intérprete e tradutor de Libras; e a escola bilíngue de surdos, que é um ambiente surdo, no qual é amplamente valorizada as suas especificidades linguísticas e culturais, tendo a Libras como a língua de instrução.

Entendemos que se trata de uma temática ampla e complexa, e que novos estudos são necessários para a compreensão dos efeitos que a educação bilíngue de surdos pode proporcionar à formação humana e acadêmica desses alunos. Entendemos também que, aos deficientes auditivos que se beneficiam com o uso de AASI, é uma opção que deve ser escolha individual do usuário, bem como do estudante surdo escolher estudar em uma escola inclusiva, com ouvintes, ou em uma escola dita “inclusiva” para surdos.

Referências

- Albres, N. A. (2010). *Surdos & Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul.
- Bersch, R. (2013). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, RS. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
- Brasil. (2000). *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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil. (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2010). *Lei nº 12.303, de 02 de agosto de 2010*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12303.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20obrigatoriedade%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=Bras%C3%A

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil (2021). *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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Conselho Federal de Fonoaudiologia. (2020). *Avaliação e Intervenção no Processamento Auditivo Central*. Orgs. Mendes-Civitella, M. et al. Recuperado de https://www.fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/CFFa_Guia_Orientacao_Avaliacao_Intervencao_PAC.pdf
- Daminelli, A. S. & Clasen, J. H. L. (2012). Criança Surda: qual é a sua língua? *Rev. Técnico Científica (IFSC)*, v. 3, n. 1, p. 391-400. Recuperado de <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/573>
- Escola Nacional de Administração Pública - ENAP. (2016). *Módulo I - Introdução à Surdez e à Libras*. Brasília, 2016. Recuperado de <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6822/1/Mod%201-%20Introdu%20a%20a%20surdez%20e%20a%20Libras.pdf>
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. (2021). *Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial*. Recuperado de <https://www.acessibilidade.unesp.br/Home/legislacoes/nota-de-esclarecimento---pnee-1.pdf>
- Fernandes, S. (2012). *Educação de Surdos*. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes.
- Gesser, A. (2009). *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editora.
- Gesser, A. (2012). *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender libras*. São Paulo: Parábola Editora.
- Hildebrando, C. K. S. et al. (2019). Pessoa surda e deficiente auditivo: inclusão social e o ensino de Libras na educação básica e superior. In: Sousa, I. V. (Org.). *Educação Inclusiva no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 67-84.
- Lima, M. D. & Silva, L. C. (2019). Bilinguismo na educação dos e para os surdos: uma discussão reflexiva sobre a política educacional e linguística. *The Specialist revista.pucsp.br/esp*, v.40, n.3, p. 1-16. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42885>
- Lopes Filho, O. (1997). Deficiência Auditiva. In: Lopes Filho, O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca. p. 3-24.

- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mertzani, M. & Bochernitsan, D. C. (2021). *Estudos Surdos*. Curso de Formação para Professores de Surdos. UFRGS. No prelo.
- Moura, D. R. (2015). *Libras e leitura de língua portuguesa para surdos*. Curitiba: Appris.
- Pereira, L. D. (1997). Avaliação do Processamento Auditivo Central. In: Lopes Filho, O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca. p. 109-126.
- Putz, R. & Pabst, R. (2002). Sobotta, Atlas de Anatomia Humana. 22 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Organização Mundial da Saúde - OMS. (1997). CID-10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Organização Mundial da Saúde - OMS. (2020). Prevention of blindness and deafness. 2020. Recuperado de <http://www.who.int/publications-detail/basic-ear-and-hearing-care-resource>
- Quadros, R. M. (2019). *Libras*. São Paulo: Parábola.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. & Perlin, G. (Orgs.). (2007). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Reily, L. (2004). *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. São Paulo: Papyrus.
- Souza, I. V. (2019). *Educação Inclusiva no Brasil: surdez e ensino bilíngue*. Jundiaí: Pacto Editorial.
- Silman, S. & Silverman, C. A. (1997). Basic audiologic testing. In: Silman, S. & Silverman, C. A. *Auditory diagnosis: principles and applications*. San Diego: Singular Publishing Group. p. 44-52.
- Skliar, C. (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (2016). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zemlin, W. R. (2000). *Princípios da Anatomia e Fisiologia em Fonoaudiologia*. 4 ed. Porto Alegre, Artmed.

Recebido: 07/09/2022
Aceito: 15/12/2022
Publicado: 30/03/2024

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.