

A PARTICIPAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS

THE PARTICIPATION OF PUBLIC PROSECUTORS
IN THE SCHOOL INCLUSION OF THE DEAF

TATIANA MARCELLINI GHERARDI

Promotora De Justiça
Ministério Público Do Estado De Minas Gerais, Brasil
tatimarcellini@mpmg.mp.br

RESUMO: Este trabalho pretende fazer uma breve reflexão sobre a atuação do Ministério Público na inclusão escolar dos surdos no Brasil. Para tanto, inicialmente discorre sobre os mitos e verdades sobre os surdos, assim como a evolução da sua educação, até a aprovação de uma legislação específica sobre o reconhecimento de uma língua própria da comunidade surda – LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Apresenta-se, ainda, a discussão sobre a inclusão escolar dos surdos, em contraposição à escola de surdos, convidando o Ministério Público não só a conhecer o debate, como também a elaborar políticas de atuação na defesa da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar dos surdos; esboço histórico; atuação do Ministério Público.

ABSTRACT: The present work aims at providing a brief reflection on the performance of the Public Prosecution with regard to inclusive education for deaf learners in Brazil. To this end, it initially discourses on the myths and truths about deaf people, as well as the evolution of their education, until the approval of the specific legislation on the acknowledgement of a proper language of the deaf community - LIBRAS (Brazilian Sign Language). The present work also presents a discussion on the inclusive education for deaf learners, as opposed to Deaf Schools, inviting the Public Prosecution not only to be aware of the debate, but also to formulate policies of performance in defense of inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive education for deaf learners; historical outline; the performance of the Public Prosecution.

SUMÁRIO: 1. Introdução; 2. Mitos e Verdades sobre os surdos e sua língua; 3. Evolução da educação dos surdos ao longo da História; 3.1. A educação dos surdos no Brasil; 3.2. Histórico da Proteção Legal dos Surdos; 4. O fundamento constitucional e ético da participação do Ministério Público na inclusão escolar dos surdos; 4.1. Desafios da atuação do Ministério Público na inclusão escolar dos surdos; 5. Conclusão; 6. Referências.

1. Introdução

Na língua portuguesa, é comum a distinção entre *língua* e *linguagem*. A linguagem pode ser conceituada como qualquer forma de comunicação, permitindo-se, inclusive, sua associação às comunidades não-humanas, como as abelhas, por exemplo.

A linguagem, assim, é toda forma de transmissão (sonora, visual, etc) de uma informação. No exemplo das abelhas, a transmissão da informação da existência de alimentos umas às outras pode ser caracterizada como linguagem, mas não como língua.

Enquanto a linguagem é definida como qualquer forma de comunicação ou de interação com o mundo exterior, a língua, por sua vez, caracteriza-se como um conjunto de sinais, palavras e expressões, estruturado conforme algumas regras. É a partir desse conjunto de regras que uma determinada comunidade humana, ainda que com algumas variações (dialetos), estrutura seus pensamentos e comunica sentimentos e emoções.

A língua se organiza a partir de alguns níveis: fonológico (sons das palavras ou dos parâmetros das línguas de sinais), morfológico (formação das palavras ou dos sinais), sintático (relação das palavras ou dos sinais em uma frase) e semântico (significado das palavras e dos textos).

Essa distinção entre língua e linguagem é muito importante para o estudo da forma de comunicação dos surdos, pois durante muito tempo acreditou-se que a interação da comunidade surda com o mundo exterior se dava apenas a partir da “linguagem de mãos ou de gestos”.

Ao contrário da criança ouvinte, que adquire a língua oral em contato com outros falantes dessa mesma língua, a criança surda, sobretudo aquela filha de pais surdos, adquire essa capacidade de interação com o mundo exterior pelos olhos e com o uso das mãos e do corpo.

Assim, é preciso compreender, antes de mais nada, que a língua de sinais utilizada pela comunidade surda é uma língua natural, evidentemente com características diferentes das línguas de ouvintes, mas capaz de possibilitar o mesmo nível de interação e abstração de uma língua oral-auditiva.

A seguir, abordaremos alguns mitos sobre a língua de sinais e a educação de surdos, perpassando pela história do desenvolvimento da educação dos surdos no mundo e, particularmente, no Brasil, para, então, desenvolver a ideia da necessidade da maior participação do Ministério Público na efetiva inclusão escolar dos surdos no país.

Antes, porém, necessário esclarecer que esse estudo é fruto do interesse desenvolvido a partir da leitura de textos e discussões em fóruns da disciplina Fundamentos de Libras, ministrada pelo Departamento de Libras, no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

2. Mitos e verdades sobre os surdos e sua língua

Antes do esboço histórico sobre a educação dos surdos no Brasil e no mundo, é preciso desmistificar alguns fatos erroneamente propagados.

Em primeiro lugar, como já esclarecido na seção anterior, os surdos não se comunicam através de uma “linguagem”, mas sim de uma **LÍNGUA**. No caso do Brasil, trata-se da Libras (Língua Brasileira de Sinais), com características semelhantes às línguas orais, delas diferenciando-se pela utilização das mãos e percepção por meio da visão.

Nesse ponto, é também necessário esclarecer que não se trata de uma língua universal, compreendida por todos os surdos mundialmente. Cada comunidade surda desenvolveu ou pode desenvolver a sua própria língua. Nos Estados Unidos, há inúmeras pesquisas sobre a **ASL** (*American Signs Language*), assim como na França em relação à **LFS** (*Langue Française des Signes*). Aliás, mesmo no interior de uma comunidade surda que se comunique através de uma mesma língua de sinais podem ocorrer variações linguísticas (há sinais/parâmetros utilizados em Minas Gerais que não correspondem à mesma palavra no Paraná, por exemplo).

Uma vez definida a natureza linguística da língua de sinais, é forçoso também reconhecer, ao contrário do que se imagina, que essas línguas não expressam apenas informações concretas, mas também, assim como as línguas orais-aditivas (Português, Inglês, Francês, etc) pensamentos e abstrações com o mesmo grau de complexidade.

Além disso, importante esclarecer que nem todo surdo é mudo, embora historicamente tenham recebido a denominação surdos-mudos. Os surdos não apresentam nenhum comprometimento do aparelho que compreende os lábios, a língua e a laringe. É possível, portanto, que aprendam a falar.

Outro mito bastante difundido é aquele segundo o qual as línguas de sinais seriam capazes apenas de transmitir pensamentos concretos, mas não abstratos ou genéricos. Se uma criança adquirir a língua de sinais na infância, ela poderá desenvolver normalmente sua cognição, pois terá como interagir com as pessoas e seu meio.

No entanto, poucas são as crianças surdas que têm acesso a uma língua. Por óbvio, dada a ausência de audibilidade, elas não têm acesso à língua oral e, por consequência, à fala. Da mesma forma, sendo poucas as crianças não ouvintes oriundas de famílias surdas, também não têm acesso à língua de sinais, o que muito retarda o seu desenvolvimento cognitivo. E ainda, quase não existem projetos que garantam o contato das crianças surdas com a comunidade de falantes da Libras.

Ao contrário do que se pensa, os surdos captam, através da leitura labial, apenas entre 30% a 40% do que é falado. Mesmo assim, em condições ideais, após aprendizagem. Por isso, a maior parte do que é apreendido chega até eles por meio de deduções e inferências.

A língua de sinais não é composta apenas de gestos que se assemelham a mímicas. Muito além disso, essas línguas possuem uma estrutura gramatical complexa, na qual unidades menores (fonemas/quiremas) se combinam com outras unidades maiores

para formarem sentenças/frases. Essa estrutura complexa pode ser vista em todos os níveis linguísticos, como antecipado: fonologia, morfologia, semântica e sintaxe.

Por essa razão, as línguas de sinais são independentes e não se confundem com as línguas orais dos países em que são faladas. Libras é diferente do português, assim como ASL não se confunde com o inglês.

Por fim, deve ser afastada a ideia equivocada de que as línguas de sinais seriam línguas primitivas em comparação às línguas orais-auditivas. As línguas de sinais apresentam o mesmo grau de complexidade das demais línguas e podem expressar os mais abstratos pensamentos. Ademais, desempenham importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança.

No mesmo sentido, Bernardino *et alli*:

Além de compreendermos a Libras como língua ‘natural’ que se desenvolve pelas necessidades comunicativas dos surdos, podemos também pensar na função cognitiva que essa língua vai desempenhar para as pessoas surdas. As línguas humanas possibilitam o desenvolvimento de certos tipos de pensamento (abstração, generalização, etc) que não seriam possíveis por meio de outras linguagens. Nesse sentido, a língua de sinais possibilita aos surdos o desenvolvimento de funções superiores do pensamento. Podemos então compreender que, além das funções sociais e comunicativas, a língua de sinais também possui a função cognitiva, proporcionando ao surdo a sua cognição na infância.

3. A evolução da educação dos surdos ao longo da história

Segundo Moores (1978), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, os surdos eram considerados imbecis, não educáveis. A parca bibliografia sobre o assunto nos informa sobre curas milagrosas e inexplicáveis.

Somente a partir do século XVI é que propostas de cunho pedagógico surgem a favor dos surdos e que se vislumbra a possibilidade do desenvolvimento do seu pensamento e comunicação com o mundo ao redor.

O primeiro professor de surdos é citado como sendo o espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), um monge beneditino, que ensinava seus alunos surdos, filhos de aristocratas e famílias influentes, no mosteiro de San Salvador, na província de Burgos, na Espanha.

A educação oferecida aos surdos por Ponce de Leon enfatizava não só a fala, mas também a língua escrita. A partir de um alfabeto digital, as crianças aprendiam a soletrar letra por letra, correlacionando as palavras com os conceitos.

A partir dessa abordagem educacional e do reconhecimento da possibilidade de educação dos surdos, surgem algumas propostas pedagógicas, ainda vigentes até hoje.

A primeira, o oralismo (século XVIII), propõe que a pessoa surda adquira apenas a língua oral, de forma a se integrar plenamente na comunidade ouvinte. Essa abordagem considera que o surdo é um “doente” capaz de ser reabilitado, desde que aprenda a língua oral e supere a sua surdez.

Segundo Lacerda,

Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento social e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina.

A segunda, capitaneada pelos chamados gestualistas, ao contrário dos oralistas, não enfatizava a fala do surdo, mas percebia uma forma de comunicação gestual desenvolvida naturalmente pelos surdos. O representante mais importante dessa abordagem pedagógica foi o abade francês Charles M. De L'Épée.

O abade De L'Épée passou a observar a forma como os surdos se comunicavam e constatou que a comunicação se apoiava no canal viso-gestual, dando origem, assim, ao método francês de educação dos surdos. Esse método utilizava a linguagem de sinais da comunidade dos surdos, próxima da língua francesa, os chamados sinais metódicos (uma combinação da língua de sinais com a gramática francesa). Tal abordagem gestualista também defendia que os educadores deveriam aprender os sinais utilizados pelos surdos e, a partir disso, ensinar a eles a língua falada. Essa abordagem representou um grande avanço na educação dos surdos, como destaca Lacerda:

Para De L'Épée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Em contraposição ao método utilizado pelo abade francês, a escola alemã, liderada por Heinicke, defendia o oralismo, pois segundo ele o pensamento só era possível através da língua oral. A ênfase, portanto, era no aprendizado da fala pelo surdo, com o uso de próteses e implantes, por exemplo. Essa abordagem foi a que prevaleceu no Congresso realizado em Milão, em 1880, influenciando a educação de surdos no mundo todo, inclusive a América Latina, durante quase um século.

Esse método oralista se apoia em uma visão clínica-terapêutica da surdez, contrapondo-se a um modelo sócio-antropológico de educação dos surdos. Para esse modelo, segundo Skliar (1997):

o surdo é uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala.

Para a abordagem educacional oralista, a surdez é uma doença a ser tratada, quiçá curada. Segundo Rodrigues, “nesse momento da história da surdez, no qual o modelo clínico imperou, os surdos seriam potencialmente retirados do contexto educacional, pedagógico, e colocados nos domínios da medicina, da intervenção clínica e da terapia”.

Somente na década de 60, com os estudos de William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana é retomado o enfoque da língua de sinais dos surdos como verdadeiras línguas, com estrutura e parâmetros mínimos.

Na década de 70, surge a chamada Comunicação Total, cuja proposta é no sentido da utilização de toda forma de aprendizado (gestos, mímica, leitura labial, expressões faciais, etc), incluindo a língua de sinais, que conduza à aquisição da língua oral pelo surdo.

Segundo Fernando Capovilla, citado por Rodrigues, a comunicação total:

advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais... A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas,

juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao Oralismo estrito do que propriamente um método.

Dessa forma, tanto a proposta oralista quanto a comunicação total objetivam a aquisição da língua oral pelo surdo. Ambas consideram a língua de sinais como uma modalidade secundária de comunicação, ou seja, ou não deve ser ensinada ao surdo ou deve ser usada apenas como um meio para o aprendizado da língua oral.

Embora tenha favorecido o contato com os sinais, a comunicação oral parte do pressuposto, equivocado, ressalte-se, de que as estruturas das línguas orais e de sinais são equivalentes.

Para que um indivíduo surdo possa adquirir a língua oral, ele deve se submeter a um tratamento fonoaudiológico que pode durar até dez anos. O aprendizado da língua oral não é um processo natural; ao contrário, trata-se de um processo artificial, através do qual o surdo utiliza métodos como imitar o movimento da boca e sentir as vibrações dos sons produzidos na garganta.

Esse tipo de estratégia requer um esforço consciente por parte do aluno, dentro de um contexto didático. Por esse motivo, não é possível que o surdo inicie esse tipo de tratamento antes dos dois anos de idade, o que implica o acesso tardio a uma língua, de forma não natural, prejudicando o desenvolvimento pleno das suas capacidades cognitivas.

Por sua vez, a proposta de educação bilíngue dos surdos começa a ganhar força a partir da década de 90.

A educação bilíngue parte da ideia de que a primeira língua do surdo deve ser a língua de sinais. A língua oral, falada pela comunidade majoritária na qual está inserido, deve ser adquirida como segunda língua e por intermédio da língua de sinais. Isso porque as duas línguas contam com canais de comunicação diversos (a primeira, viso-gestual; a segunda, oral-auditivo).

Ainda conforme Lacerda:

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com os ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

Para a proposta bilíngue, a língua de sinais pode ser aprendida pelos surdos de forma natural, mediante um processo muito similar àquele ocorrido com os ouvintes. Isso permite que crianças surdas adquiram a língua mais precocemente, na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem a língua oral, proporcionando um desenvolvimento cognitivo e social muito superior àqueles entregues às crianças educadas segundo às abordagens oralistas e gestualistas.

A proposta bilíngue de educação dos surdos só foi possível a partir da visão sócio-antropológica da surdez, a qual se contrapõe ao modelo terapêutico-medicinal anteriormente explicitado. Conforme bem pontuado por Rodrigues:

Ao contrário da visão clínica, na qual se propõe a medicalização, o tratamento terapêutico, a reabilitação do surdo, na visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma diferença, e não como mera deficiência como no modelo clínico terapêutico.

Dito de outro modo, a abordagem bilíngue de educação pressupõe a existência de uma comunidade antropológica de surdos, com identidade e modos de vida próprios. Por esse motivo, a sua forma de ver e se comunicar com o mundo também são específicas, daí surgindo a necessidade de uma língua também própria, qual seja, a língua de sinais. Acentua-se, portanto, a diferença, não a deficiência.

3.1. A educação dos surdos no Brasil

Segundo Rodrigues (2008), o Rio de Janeiro foi a cidade-núcleo da educação dos surdos no Brasil. Não obstante, ainda conforme o mesmo autor, cidades como São Paulo e Belo Horizonte também tiveram seu protagonismo. Em Belo Horizonte, por exemplo, já na década de 30 foi criado o Instituto Santa Inês e o Instituto Pestalozzi. De acordo com Rodrigues (2008, p.2):

O Instituto Santa Inês destacou-se na educação de surdos e contou com o apoio de religiosas do Instituto Estadual de Roma, uma importante instituição educacional para surdos da época. Ela propagou e defendeu a adoção do oralismo na educação de surdos e, aos poucos, passou a aceitar a LS (Língua de Sinais) como um auxílio à comunicação com os alunos surdos. Outra instituição criada na década de 40, que atendia alunos surdos, foi o Instituto Pestalozzi.

Ainda em Belo Horizonte e consoante pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2008), em 1979 foi fundada a Clínica Fono, inicialmente com o objetivo de desenvolver algumas habilidades dos surdos, mas depois assumiu um perfil mais educacional, tanto é que passou a se chamar Clínica Escola Fono, nos termos do Decreto Estadual n. 467/81.

O citado autor também nos informa que, na década de 80, escolas estaduais como a Escola Estadual Francisco Sales – Instituto da Fala e da Audição passaram a atender os surdos, a partir de uma abordagem oralista. Somente após alguns anos, sob a perspectiva da comunicação total, é que a língua de sinais começou a ser utilizada.

Após a década de 90, ainda que por exigência da lei (Lei n. 10.436/2002), os surdos passaram a ser vistos como uma comunidade antropológica, exigindo uma educação específica, com língua própria. Escreve Rodrigues:

O movimento de criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, bem como salas mistas de surdos e ouvintes com a presença do intérprete de libras, tornou-se realidade em todo o Brasil na década de 90. Essa mudança inicial foi amparada pelas novas visões sociais, antropológicas, linguísticas e pedagógicas com relação à surdez e aos surdos e fortalecida, no século XXI, pelo surgimento de uma legislação em relação aos surdos, sua língua e educação.

Digno de nota, também, a criação da FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), em 1977, por um grupo de ouvintes. Após alguns anos e em atenção à reivindicação dos surdos, que por um ano dirigiram a Federação, esta passa a se denominar FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, com natureza jurídica de uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos e com caráter educacional, a qual congrega federações de diversos estados brasileiros. (FENEIS, 1993, p. 5-7)

A história da criação da FENESIS, como evidencia Rodrigues, “marca a emergência dos movimentos reivindicatórios organizados pelos surdos brasileiros em prol não somente do direito de um ensino em Libras, mas principalmente pelo direito a opinar e decidir acerca de quaisquer decisões políticas que envolvam os surdos”.

Percebe-se, assim, ao longo das décadas, a mudança de rumo na educação dos surdos no Brasil. Se no início, nos anos 30, a ênfase dada era na reabilitação dos surdos e em métodos educacionais que privilegiavam a visão oralista (aprendizado ou recuperação da fala), a partir do século 20 e com mais força no século XXI, perspectivas como a comunicação total e o bilinguismo começam a ganhar força.

3.2. Histórico da proteção legal dos surdos

No âmbito internacional, na Conferência Mundial de Educação Especial em cooperação com a UNESCO, a Declaração de Salamanca (1994) foi a primeira a estabelecer como princípio a educação inclusiva, demandando que “os governos atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”.

Na mesma oportunidade, esclareceu-se que “o princípio fundamental da educação inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades”.

Especificamente em relação aos surdos, a Declaração de Salamanca reconheceu a importância da língua de sinais como meio de comunicação, bem como ponderou que a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais de escolas regulares.

Posteriormente, em 1999, a Declaração da Guatemala, ratificada pelo Brasil¹, reafirmou que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

1 Convenção ratificada pelo Brasil, conforme Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 2007, em Nova York, foi assinada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo², aos quais o Brasil também aderiu. Essa convenção, logo no preâmbulo, reconhece que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerente ao ser humano. Reconhece, ainda, a diversidade das pessoas com deficiência, bem como a importância da educação, da informação e da comunicação para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Como princípios gerais, a Convenção de Nova York estabelece a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, a igualdade de oportunidades, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade e a acessibilidade, determinando que os Estados Partes assegurarão aos portadores de necessidades especiais: sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assim como o aprendizado ao longo de toda a vida, recebimento de apoio necessário, medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Além disso, a citada Convenção, em seu artigo 21, determina que os Estados Partes, como forma de assegurar a liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação das pessoas com deficiência, reconheçam e promovam o uso da língua de sinais. No mesmo norte, os Estados Partes deverão facilitar o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda, garantindo que a educação das crianças surdas seja ministrada nas línguas, modos e meios que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (art. 24).

² Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Prossegue o art. 24, determinando que, 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 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.

Cumpre-nos dizer que os Tratados e Convenções sobre direitos humanos, por força da Emenda Constitucional n. 45, de 08 de dezembro de 2004, têm o mesmo estatuto ou natureza de uma norma constitucional, desde que aprovados de acordo com o processo legislativo das emendas constitucionais. Disso decorre a afirmativa de que tais documentos internacionais são também fontes de direitos e obrigações para o Estado e particulares, em todas as suas relações jurídicas (art. 5º, §3º, da Constituição Federal).

No âmbito interno, no que diz respeito à proteção das pessoas com deficiência, o Brasil encontra-se bem municiado com os preceitos contidos na Constituição Federal. A começar pelo preâmbulo, a República Federativa do Brasil tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e a cidadania (art. 1º). E mais, traça como um dos seus objetivos mais importantes promover o bem de todos, sem preconceitos de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV).

Um pouco mais adiante, o art. 227, da Constituição Federal prescreve que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Por sua vez, o art. 205 da CF reconhece o direito à educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Não passou despercebido, também, o direito à educação das pessoas com deficiência, dispondo o art. 208, III, que o dever do Estado nesse caso será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Trata-se, à toda evidência, de direitos e normas autoaplicáveis, isto é, o Estado e seus concessionários nunca poderão invocar a insuficiência de recursos para a sua inobservância. O jurista Carlos Ayres Brito, então Ministro do Supremo Tribunal Federal, pontificou em decisão memorável que os dispositivos constitucionais que contêm definição de tarefas a serem cumpridas pelo Estado, especificamente em relação a direitos sociais como a educação, são de eficácia plena, vale dizer, configuram encargos político-jurídicos de caráter mandatório, cabendo, inclusive a intervenção do Poder Judiciário para a sua implementação. (Recurso Extraordinário n. 229760 DF/ Distrito Federal, julgamento em 10/12/2009).

Além disso, como veremos adiante e em decorrência dessa premissa, o Ministério Público, instituição constitucionalmente responsável pela defesa da ordem jurídica e do regime democrático, assim como pela defesa dos direitos individuais indisponíveis, tem o poder-dever de atuação para assegurar o cumprimento das políticas que garantem o real acesso dos surdos ao ambiente escolar.

No mesmo sentido, em 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei n.º 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, tendo sido regulamentada pelo Decreto 5626, em 2005.

Conforme o art. 1º da Lei de Libras, entende-se por Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura

gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Em primeiro lugar, a legislação nacional reconhece expressamente a Libras como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Em outras palavras, a língua brasileira de sinais foi instituída como o meio pelo qual os surdos comunicam o seu pensamento e suas ideias e, dessa forma, desenvolvem suas habilidades cognitivas, psicológicas e emocionais.

Em seguida, o ato normativo não deixa dúvidas quanto à natureza de língua da Libras, pois o define como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Por esse viés, também deixa claro que a língua de sinais não se confunde com a língua portuguesa, na medida em que esta se caracteriza por um sistema oral-auditivo. Nesse mesmo sentido, o art. 4º, parágrafo único, estabelece que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Além disso, a lei, encampando a visão sócio-antropológica, reconhece os surdos como uma comunidade, isto é, como um grupo com identidade própria, cujos integrantes se unem em razão da sua forma de comunicação: a língua de sinais.

Nesse sentido, a lei brasileira está em consonância com o preconizado por Carlos Skliar, citado por Rodrigues:

Foram duas as observações que a partir da década de 60 levaram outros especialistas - como antropólogos, linguistas e sociólogos- a interessar-se pelos surdos, e que originaram uma visão totalmente oposta à clínica, uma perspectiva sócio-antropológica da surdez. Por um lado, o fato de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais... Por outro lado, a confirmação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores

níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhante aos do ouvinte, uma identidade equilibrada, e não apresentam os problemas sociais e afetivo próprios dos filhos surdos de pais ouvintes.

O mesmo diploma legal estabelece que o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão das libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (art. 2º).

Assim, segundo o Decreto que regulamentou a lei, as instituições de ensino deverão apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão da Libras entre professores, alunos, funcionários, direção escolar e familiares, inclusive por oferta de cursos.

O art. 2º da Lei 10.436/2002 também permite a interpretação no sentido de exigir das empresas concessionárias de serviços públicos, a exemplo das redes de rádio e televisão, o cumprimento do dever de uso e difusão da língua de sinais.

De volta à área educacional, a lei e seu decreto estipulam uma série de exigências direcionadas à União e aos Estados para o cumprimento da garantia do atendimento educacional especializado ao surdo, assim como o acesso previsto no *caput*.

Finalmente, em 6 de julho de 2015, foi aprovada a importante Lei nº 13.146/2015, o chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência. Cuida-se aqui, a exemplo do Estatuto do Idoso e do Estatuto da Criança e do Adolescente, de reunir, em um único arcabouço legal, as normas que se destinam a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nessa lei, há todo um Capítulo (IV) destinado ao direito à educação das pessoas com deficiência. O art. 27, parágrafo único,

como não poderia deixar de ser, alinhou-se ao art. 228, da CF, afirmando ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de qualquer forma de violência, negligência e discriminação.

Logo em seguida, o art. 28 aponta que ao Poder Público incumbe assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar mais de uma dezena de políticas públicas, entre as quais, especificamente em relação aos surdos, sobressaem: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (I); aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (II); oferta de 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 públicas (IV); formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (XI); oferta de ensino de Libras, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (XII); oferta de profissionais de apoio escolar (XVII).

Importante sublinhar que, com exceção daquela prevista no inciso IV, todas as demais políticas anteriormente citadas são obrigatórias não só para o poder público, mas também para as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza, em suas mensalidades, anuidades e matrículas, no cumprimento das determinações (art. 28, §1º, do Estatuto da Pessoa com Deficiência).

4. O fundamento constitucional e ético da participação do Ministério Público na inclusão escolar dos surdos

O Ministério Público pode ser conceituado como instituição autônoma, permanente, essencial à Justiça e, como quer a Constituição, imprescindível à função jurisdicional do Estado. Entre as graves atribuições que lhe foram conferidas pela Carta Constitucional de 1988, encontram-se a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos direitos e interesses coletivos e individuais indisponíveis (art. 127 da Constituição Federal).

O fortalecimento da Instituição está diretamente associado aos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, momento em que diversos setores da sociedade civil, exercendo sua capacidade de argumentação e convencimento, obtiveram êxito na transformação de um mero órgão de acusação e fiscal da lei nos processos cíveis em um dos maiores protagonistas da defesa dos direitos indisponíveis nas décadas seguintes.

O grande desafio do Ministério Público, após quase 30 anos da promulgação da CF/88, é corresponder ao que dele se espera como órgão catalisador e promotor de justiça, sobretudo em relação à defesa dos direitos das minorias vulneráveis, como o são os alunos surdos no contexto escolar.

Para tanto, a Instituição deve estar atenta às demandas oriundas dos direitos que justificaram a sua criação e fortalecimento, aproximando-se dos conflitos e especializando-se nas atuações que justifiquem a sua intervenção.

Além disso, os instrumentos jurídicos extrajudiciais, a exemplo das audiências públicas, recomendações, termos de ajustamento de conduta, acompanhamento das políticas e orçamento públicos, ou seja, todos aqueles que privilegiem uma atuação preventiva e eficaz, colocam-se em posição de preferência em contraposição às ações judiciais (ações civis públicas e de improbidade administra-

tiva, por exemplo), as quais se arrastam por anos ou mesmo décadas perante o assoberbado e ineficiente Poder Judiciário.

Sob essa mesma ótica, a atuação do Ministério Público em um Estado Democrático de Direito deverá se pautar pelo consenso e por uma postura dialógica, buscando meios alternativos e extrajudiciais para a solução dos conflitos que se inserem no raio das suas atribuições constitucionais.

Nessa direção, não há dúvida de que a inclusão escolar dos surdos se apresenta como um direito a ser fiscalizado e protegido pelo Ministério Público, uma vez que a República Federativa do Brasil, diz o art. 1º da Constituição Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana.

Assim, qualquer atuação estatal ou interpretação da Constituição deve partir da premissa de que o Estado brasileiro coloca a pessoa humana no centro e não à margem das suas preocupações, erigindo a sua dignidade como barreira intransponível.

Oportuna a observação de Santos (1998):

Consequentemente, cada homem é fim em si mesmo. E se o texto constitucional diz que a dignidade da pessoa humana é fundamento da República Federativa do Brasil, importa concluir que o Estado existe em função de todas as pessoas e não estas em função do Estado. Aliás, de maneira pioneira, o legislador constituinte, para reforçar a ideia anterior, colocou, topograficamente, o capítulo dos direitos fundamentais antes da organização do Estado.

Nesse sentido, não há dúvidas de que a atuação do Ministério Público se justifica quando tem por objetivo dar conteúdo a um dos fundamentos da República, garantindo a populações determinadas o direito (indisponível, ressalte-se) a uma vida digna, a partir da sua inclusão escolar e social.

Há alguns exemplos de atuação do Ministério Público na defesa da inclusão escolar dos surdos. O Ministério Público do Estado de Minas Gerais, por exemplo, propôs ação civil pública contra a Instituição de Ensino Superior ESUV/UNI, no intuito de obter a contratação de tradutores de Libras, habilitados conforme a Lei n. 12.319/2010 e, em última análise, para que os alunos deficientes que apresentassem dificuldades na compreensão das disciplinas contassem com auxílio daqueles profissionais na sala de aula.

Por sua vez, em 2012, a Promotoria de Justiça da Comarca de Paranaimirim, no Estado do Rio Grande do Norte, expediu recomendação ao Prefeito do Município, a fim de que este, no prazo de 30 (trinta) dias, encaminhasse projeto de lei, criando cargos e/ou funções de Intérprete e Instrutor de Libras com formação adequada ao efetivo atendimento de todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino. Além disso, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, até a aprovação da lei e provimento dos cargos, recomendou que o efetivo atendimento dos alunos surdos fosse feito, preferencialmente, através da complementação de carga horária de professores efetivos com curso de formação em Libras reconhecido pelo MEC, de modo de em um turno exercessem a função de professor regente e em outro a de intérprete, mediante compensação financeira.

Prosseguindo na recomendação, o representante do Ministério Público em Paranaimirim ressaltou que, nos anos finais do ensino fundamental, até a realização do concurso e provimento dos cargos de intérprete e instrutor de Libras, a contratação dos profissionais fosse feita por excepcional interesse público, nos termos do art. 37, inc. IX, da CF, ou seja, por meio de processo seletivo simplificado.

No mesmo sentido, o Ministério Público no Estado do Espírito Santo encaminhou recomendação ao Conselheiro-Presidente do Tribunal de Contas daquele Estado, noticiando a omissão da

Secretaria Estadual de Educação em propiciar os meios que viabilizem a educação igualitária de todos e requerendo, ao final, a expedição de recomendação à Secretaria Estadual, para que adote as providências necessárias ao cumprimento da lei, uma vez que as funções de Instrutor de Libras e Tradutor e Intérprete de Libras têm natureza de caráter urgente e permanente.

Importante mencionar, por fim, que o Supremo Tribunal Federal, em diversas oportunidades, decidiu que a norma prevista no art. 208, da Constituição Federal, garantidora do direito à educação, tem eficácia plena, isto é, o Estado tem obrigação constitucional de criar as condições efetivas e objetivas que possibilitem, de maneira concreta, a realização do direito. Nesse sentido, cabe ao Ministério Público o dever de fiscalizar a implementação das políticas públicas que tornem efetivo o direito à educação e, em caso de omissão, adotar as medidas extrajudiciais (preferencialmente) e judiciais, em caso de omissão do Poder Legislativo e do Poder Executivo.

4.1. Desafios do Ministério Público na inclusão escolar dos surdos

Como veremos a seguir, há muitos desafios que se antepõem à real inclusão escolar do surdo no âmbito escolar. A partir do conhecimento desses desafios e dentro das suas atribuições, o Ministério Público poderá ampliar o leque da sua atuação extrajudicial, acompanhando, no âmbito da Promotoria ou Procuradoria Especializada em educação, as políticas e medidas para inclusão do aluno portador daquela deficiência.

Em primeiro lugar, o Ministério Público, por meio de suas Promotorias de Justiça especializadas na defesa da educação, deve estar atento ao fato de que a escola tem como obrigação prever bases curriculares que atendam a todas às comunidades com necessidades especiais. O currículo não pode ser único, horizontal e homo-

gêneo, pois desse modo não incorpora diferentes atividades, capazes de contemplar uma multiplicidade de alunos. No caso dos surdos, as aulas devem ser mais visuais e menos expositivas.

Um segundo ponto a ser levado em conta na atuação ministerial é a preparação do corpo docente para a diversidade, com formação e treinamento específico para o aluno com a necessidade especial que está sendo incluído (no caso do surdo, o domínio da Libras deve ser um requisito básico, além, é claro, da Língua Portuguesa).

Por último, é importante que saiba que a escola precisa desenvolver atividades que propiciem a real integração do aluno com necessidade especial ao ambiente escolar. Nesse ponto, a proposta pedagógica deve ser real, com a participação de toda a comunidade, incluindo os alunos com necessidades especiais, seus pais, alunos sem necessidades especiais e respectivos pais, bem como professores e funcionários.

Na realidade brasileira, o aluno surdo é, mesmo na rede privada, parcialmente integrado na escola. Trata-se, na verdade, de uma integração mais por força de lei do que uma integração de fato. Essa fragilidade pode ser observada através de diversos aspectos.

Primeiramente, o conhecimento é transmitido ao aluno surdo por meio de intérprete, o qual muitas vezes não tem acesso ao conteúdo programático dos professores. Por sua vez, o professor não se interessa pelo real aprendizado do aluno surdo, pois nem sequer conhece sua língua (Libras).

Conforme anteriormente mencionado, as aulas são muitas vezes ou sempre expositivas, o que dificulta ainda mais o aprendizado. Lembremo-nos de que o espaço visual é um canal importantíssimo para que o surdo adquira seus conhecimentos e informações. Na sala de aula, os colegas do aluno pouco interagem com ele, uma vez que desconhecem a Libras ou pouco se interessam por ela. Nesse aspecto, também resta bastante prejudicada a

proposta de inclusão, eis que parte importante do aprendizado (interação, perguntas na sala de aula, intervenções de alunos ouvintes) não é observada.

Além disso, o próprio aluno surdo, por não conhecer outra realidade, percebe ou entende como satisfatória essa falsa integração ao ambiente escolar, no qual muito pouco lhe é transmitido por meio de um intérprete que, é claro, não domina todos os conteúdos da matriz curricular.

Por outro lado, os professores e diretores entendem cumprida a exigência legal pelo simples fato de aceitarem um aluno surdo em sua escola, mas não se preocupam em desenvolver atividades que realmente o incluam.

Percebe-se, portanto, que a inclusão escolar prevista pela Lei 10.436/2002 e no Estatuto da Pessoa com Deficiência vai muito além da presença do aluno surdo em uma sala de aula, com colegas e professores ouvintes. Não basta a garantia da matrícula em uma escola regular, seja ela pública ou privada. É necessário que o aluno surdo seja incorporado ao aprendizado e, interiorize, como seus pares, qualquer tipo de informação que lhe seja transmitida.

Em razão dessa dificuldade exposta, surgem defensores de escolas de surdos, sobretudo nos primeiros anos de alfabetização, dada a identidade cultural da comunidade e suas especificidades³. Segundo os pesquisadores da área, a reunião de surdos em uma mesma sala de aula não significa uma política segregacionista; ao contrário, dizem, “os ambientes linguísticos que favorecem a vivência de uma língua de maneira espontânea fazem com que os sujeitos se tornem mais autônomos...” (Revista da Feneis, set-nov, 2010).

3 A pesquisadora Karin Strobel, no seu livro *Imagens do outro sobre a cultura surda*, define cultura surda como uma maneira de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o a suas percepções visuais. Essa noção abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. O povo surdo que participa das comunidades compartilha algo em comum, valores, normas e comportamentos, que só são intercambiados por aqueles que acessam o mundo visualmente.

Com efeito, ainda parece não estar claro, mesmo no meio educacional, que o Português seja uma língua estrangeira para o surdo, adquirida ou em via de aquisição por ele sem ouvir a língua falada. De acordo com Botelho (1998), “em uma escola onde a língua oral seja predominante, seja ela inclusiva ou não, os surdos estarão privados do aprendizado de maneira natural. Em um espaço onde tudo é mediado oralmente, a presença do intérprete, ainda segundo a pesquisadora, é insuficiente para garantir a plena aquisição tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa”.

À guisa de conclusão, a Libras deve ser priorizada para um real e efetivo bilinguismo no caso dos surdos, pois, como bem pontuado por Perlin (2007), “a perspectiva atual de inclusão desenha um modelo que não respeita o surdo em sua diferença. Quando se percebe que o diferente, o surdo, não consegue e não quer viver conforme o modelo inclusivo imposto, então surge um processo de considerá-lo menor, incapaz, com falta, necessitado e que precisa ser protegido”. Em verdade, a “inclusão” dos surdos constatada na prática da educação brasileira é excludente, uma vez que não propicia um ambiente linguístico compartilhado entre a Língua Portuguesa e a Libras, e também não oferece o compartilhamento de espaços e conteúdos visuais.

5. Conclusão

O conjunto de signos e significados utilizados pelos surdos para a sua comunicação constitui-se uma língua. Logo, equivocado o uso do vocábulo “linguagem” em referência à Libras. Embora exista um arcabouço de normas jurídicas internacionais e nacionais de proteção à educação e inclusão escolar dos surdos, ainda é frágil, no Brasil, a sua implementação concreta. Na prática, o que se verifica é o cumprimento formal da lei na inclusão escolar dos surdos, sem que se constate uma real integração do aluno, o

qual, por não conhecer outra realidade, percebe como satisfatória a mera presença na sala de aula.

Os professores e colegas do aluno surdo sequer dominam a Libras, dificultando ainda mais uma verdadeira integração. Cabe ao Ministério Público, como instituição vocacionada constitucionalmente à defesa dos direitos e garantias fundamentais, não só fiscalizar o cumprimento das políticas públicas de inclusão escolar dos surdos, como também adotar todas as medidas (judiciais e extrajudiciais, estas últimas preferencialmente), para a garantia daquele direito.

6. Referências

BERNARDINO, E. L. A.; SILVA, G. M.; PASSOS, R. *A Libras como língua natural*. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/281224102/Libras-Como-Lingua-Natural>>.

BERNARDINO, E. L. A.; DRUMOND, M. F. *Leitura e escrita dos surdos em sala de aula*. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/1679592/leitura-e-escrita-dos-surdos---eli-deia-bernardino>>.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na interpretação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional 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.

Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Declaração da Guatemala, 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES, vol. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamo.br>.

LUCAS, R. ; MADEIRA, R. *Educação dos Surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda*. Revista da Feneis, set-nov, 2010.

PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 9-13.

Revista da Federação Nacional da Educação e Integração dos Surdos (Feneis), set-nov, 2010.

RODRIGUES, Carlos Henrique Rodrigues. *Surdez e Surdos no Brasil*. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/67941279/RODRIGUES-Surdez-e-Surdos-No-Brasil>.

SILVA, Giselle Mara da. *Educação bilíngue e a importância da Libras para a criança surda*. 3. ed. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/137364697/Educacao-Bilingue-e-Importancia-da-Libras-para-a-crianca-surda>>.

STROBEL, Karin. *Imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

Artigo recebido em: 11/01/2018

Artigo aprovado em: 21/10/2019

DOI: 10.5935/1809-8487.20190008