

*Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra
Francimeire Sales de Souza
Jonas Marques da Penha
William Jônatas Vidal Coutinho*

Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino



Atena
Editora

Ano 2020

*Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra
Francimeire Sales de Souza
Jonas Marques da Penha
William Jônatas Vidal Coutinho*

Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Luiza Batista

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação em foco [recurso eletrônico] : letramentos e acessibilidade no ensino / Organizadores Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra... [et al.]. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-180-0 DOI 10.22533/at.ed.800201307</p> <p>1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Educação. I. Guerra, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. II. Souza, Francimeire Sales de. III. Penha, Jonas Marques da. IV. Coutinho, William Jônatas Vidal. CDD 372.4</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

A Educação vem passando por diversas transformações ao longo dos anos e acompanhar esse processo é algo fundamental, pois a evolução do conhecimento precisa estar em constante seguimento. Nessa conjuntura, algumas áreas passaram a ter maior destaque entre elas a tecnologia e a educação inclusiva que aliadas formam uma base necessária para o desenvolvimento educacional do país. Este livro, nos seus 10 capítulos, integra áreas do conhecimento de forma multidisciplinar, abordando temas referentes à inclusão, acessibilidade e letramentos no ensino. Traz contribuições que envolvem pesquisas na perspectiva dos estudos em Libras, Geografia, Matemática, Pedagogia e áreas afins.

O ousar de educadores em pesquisar e repensar suas práticas para a melhoria da qualidade da educação básica, superior e tecnológica se constitui em conduta exemplar, por reconhecer que práticas inclusivas dependem da ação conjunta e dialógica. Essa ação, surge de uma atitude individual motriz pela diferença. Trazemos em “Educação em Foco” a confirmação que o uso de tecnologias para a acessibilidade educacional direcionada a todos é possível para aquele que se permite repensar suas práticas e modificá-las nas interações sociais que permeiam o âmbito educacional. Destarte, os autores buscam estabelecer pontes entre o conhecimento interdisciplinar e práticas pedagógicas convidando você a uma reflexão crítica que o conduzirá a superação de obstáculos educacionais.

Os autores,

Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra
Francimeire Sales de Souza
Jonas Marques da Penha
William Jônatas Vidal Coutinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
UMA BREVE CONSIDERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS	
William Jônatas Vidal Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.8002013071	
CAPÍTULO 2	20
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO BRASIL	
Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra	
Janaína Aguiar Peixoto	
DOI 10.22533/at.ed.8002013072	
CAPÍTULO 3	34
PERCEPÇÕES DO NAPNE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO IFRR/CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE	
Francimeire Sales de Souza	
Michele Oliveira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8002013073	
CAPÍTULO 4	44
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO SIGNWRITING	
William Jônatas Vidal Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.8002013074	
CAPÍTULO 5	52
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL (FIC) DE PRODUÇÃO DE ROTEIRO E VÍDEO PARA CURTA METRAGEM	
William Jônatas Vidal Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.8002013075	
CAPÍTULO 6	59
CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LETRAMENTO DIGITAL COMO POTENCIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	
Jonas Marques da Penha	
Larissa Germana Martins de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.8002013076	
CAPÍTULO 7	72
ENSINO DE GEOGRAFIA: CATEGORIAS DE ANÁLISE E PERCEPÇÕES DO ESPAÇO DE VIVÊNCIA PELOS ALUNOS	
Jonas Marques da Penha	
Josandra Araújo Barreto de Melo	
Rucélia Patricia da Silva Marques	
DOI 10.22533/at.ed.8002013077	
CAPÍTULO 8	87
A CARTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO ACERCA DO LETRAMENTO CARTOGRÁFICO DISCENTE	
Jonas Marques da Penha	
Alexsandra Cristina Chaves	

DOI 10.22533/at.ed.8002013078

CAPÍTULO 9	99
MATEMÁTICA E SEUS PARADIGMAS: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS FRENTE AO ENSINO MÉDIO Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra DOI 10.22533/at.ed.8002013079	
CAPÍTULO 10	106
O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS E A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra DOI 10.22533/at.ed.80020130710	
SOBRE OS ORGANIZADORES	111
ÍNDICE REMISSIVO	113

UMA BREVE CONSIDERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS

William Jônatas Vidal Coutinho

É essencial olhar para o estudante surdo como sujeito de identidade, cultura e história que são relevantes para a definição de metodologias na atuação docente. Além disso, a história percorrida pelos surdos possibilita entender questões educacionais atuais e adentrar o conhecimento quanto as culturas e identidades surdas.

Ao considerarmos identidades de um grupo social que possui a surdez como diferença cultural e linguística devemos primeiro considerar que esse grupo constitui parte de uma suposta minoria educacional brasileira. Nesse sentido é importante considerarmos a história desse grupo e ao verter sobre a educação de surdos, ponderar que a situação atual passa a existir como representações diferenciadas para essas minorias identitárias que não deixaram de narrar a sua história e sua realidade surda.

Atualmente existem postulados provenientes do interesse científico que marcam a área da surdez e tratam de uma educação que atenda às necessidades específicas desse grupo. Primeiramente, é importante ter consciência da existência dos surdos e de sua e história paralela e em sincronia a história das sociedades ouvintes, para compreender as

suas representações num mundo permeado de regras e ainda espaços ouvintistas¹. É importante considerar as identidades e culturas surdas ao trabalharmos sua educação, mas antes disso, faz-se necessário enfatizar que o processo educacional que envolve esses sujeitos passou por transformações históricas, desenvolvidas através da progressão de conhecimento na escala do tempo.

Para Strobel (2016), a história é uma área de conhecimento que estuda as formas em que os homens se organizaram e viveram no passado. Para entender o processo das constantes transformações culturais e linguísticas, na história de surdos, e o “como” esse grupo social organizou-se e representou-se no passado, é necessária, a interpretação do pesquisador desta realidade social apresentada, levando em conta seu histórico de posicionamentos. Esse envolvimento do pesquisador com os antecedentes desta consideração e com o meio do estudo influencia sua apreciação e interpretação do contexto histórico. (CACERES, 1988).

Desse modo, o estudo do passado é importante para entendermos a situação atual de um mundo (o do surdo) de meridianos desconhecidos a muitos. O estudo do passado nos ajuda a compreender o presente. A história

1. Aqui ouvintista refere-se ao conjunto de representações de pessoas ouvintes impostas como obrigação ao surdo sem levar em conta sua percepção de mundo e representações culturais.

da educação dos surdos nos permite compreender o passado dos povos surdos e das comunidades surdas, procurando obter episódios que foram importantes e lançam luz nas suas muitas realizações sejam no campo social, linguístico, educacional, cultural, etc. (STROBEL, 2009). Assim, o estudo dessas informações permite “conhecer os acontecimentos e as consequências das transformações pelas quais passou o povo surdo e fornece informações que ajudam a explicar as comunidades surdas atuais”. (STROBEL, 2009, p.7).

Strobel (2009, p. 12) em sua disciplina de “História da educação de Surdos” na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fala de uma divisão na história do povo surdo em três tempos. A autora faz a descrição dos períodos em:

Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.

Esses períodos são simplificados como as bases para o procedimento de reflexão da história surda, mas não abordados dentro dos grandes períodos historiográficos. Por entender que as narrações históricas devem seguir padrões historiográficos correntemente usados para divisão da história humana em períodos, neste trabalho refletimos a história surda com os fatos organizados a seguir essa forma de organização.

Para esta pesquisa que vos é apresentada, a matéria prima da história são os fatos históricos. Isso, nos permitiu, vislumbrar um trabalho que tem como ponto de partida os acontecimentos de uma realidade que foram trazidos à luz da observação da causa e efeito. A abordagem da história dos surdos nos períodos usados por historiadores que dividiram a História em cinco grandes períodos: Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea faz-se oportuna, dentro desse trabalho para utilização das possíveis considerações históricas da realidade surda aqui desenvolvidas por meio de Strobel, (2009) de modo a seu encaixe dentro da ordem em que a disciplina de história é encontrada nos livros da educação básica e também permitem que sujeitos surdos possam enxergar-se como povo ao considerarmos os períodos da história humana.

Para Strobel, (2009), o olhar cronológico da educação de surdos até os dias atuais, oportuniza enxergar as mutações ocorridas em sua educação ao longo do tempo e nas formas de relação surdo/ouvinte, percebendo como a língua de sinais, enquanto uma realidade surda, está cada vez mais presente nas interações cotidianas que marcam a atualidade. Essas informações nos ajudam a explicar as comunidades surdas atuais e revelam a surdez como diferença cultural, mas também os casos de isolamento cultural,

crenças e preconceitos que aparecem aqui interpostas entre os períodos estabelecidos na historiografia.

A invenção da escrita, por volta de 3.300 a.C. é convencionalizada nas abordagens historiográficas de muitos autores como sendo o marco inicial da história da humanidade por ter possibilitado o registro histórico de interesse científico. Todo o período anterior a este marco é chamado de Pré-história. (BRAICK & MOTA, 2016). Daí, começamos a tratar a história dos surdos pelo primeiro período da história humana o qual temos registros escritos, a Idade Antiga² ou Antiguidade. E ao longo da apresentação dos períodos, esboçamos uma breve descrição da organização educacional e das fases metodológicas que foram implementadas na educação de surdos.

HISTÓRIA ANTIGA: VOZES DEPENDENTES DE UMA VOZ

Boa parte do que se fala sobre os surdos no período da história antiga é de fato um resumo que surge da escassez de registros históricos e a incipiente investigação que por vezes leva a afirmações contraditórias que pouco têm a esclarecer sobre a surdez na antiguidade (NAKAGAWA, 2012). Pode-se encontrar nas redes sociais frases e expressões em textos, artigos e páginas da internet que abordam a vida dos surdos no período da Idade Antiga como representantes de uma classe “desprovidos de qualquer direito”, “bestializados”, “abandonados” entre outras colocações que buscam exprimir o horror provocado pela brutalidade antiga e histórica, mas que de modo algum pode ser tomada em generalização simplista como definição de um todo. Este período da história dos surdos não é o mais nítido, gerando desacordos em meio a profusão de fatos desconhecidos. (NAKAGAWA, 2012).

Em meio ao material escrito disponível em acesso a sites que falam da história dos surdos na Idade Antiga, é possível encontrar relatos registrados na bíblia, conjunto de livros que também abrange a antiguidade, que citam a surdez ou o surdo. (STROBEL, 2009). O livro bíblico de Marcos (capítulo 7: versículo 31 ao 37) apresenta um desses relatos em que a figura histórica de Jesus aparece curando surdos. Estes trechos não apenas mostram termos tido pessoas surdas vivendo na antiguidade, mas também dão o que pensar sobre a relação de surdos com sua surdez e com a sociedade no período histórico em destaque. (STROBEL, 2009).

Por outro lado, Strobel (2009) falando sobre as condições dos surdos em sociedades antigas, cita os Egípcios e cidadãos da Pérsia. Os persas vendo os surdos como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses. Para a autora, estes povos em seu misticismo acreditavam que pessoas surdas tinham o dom de poderem comunicar-se em segredo com divindades. Essa crença os levava a um sentimento de respeito mais forte os levando

2. Essa fase da história da humanidade é compreendida entre o aparecimento das primeiras civilizações no oriente e a queda do império romano do ocidente (476 d.C.). Tradicionalmente com início demarcado do aparecimento da escrita ideográfica e a estruturação dos primeiros estados. (CACERE, 1988).

a proteger e prestar tributos em adoração, no entanto, os surdos teriam vida inativa sem receber acesso à educação.

Ao estudar a antiguidade encontramos também a concepção aristotélica alocando a estrutura do pensamento em total dependência da fala definindo a voz (*phoné*) como condição para a linguagem e por determinar em seus preceitos que para ser encarado como animal político o homem deveria ser capaz de enunciar, se expressar oralmente, emitir o pensamento em voz. (NAKAGAWA, 2012). Falando sobre a implicância que essa concepção tinha sobre alguns indivíduos surdos que viviam na era antiga, Nakagawa (2012, p.11) diz que:

[...] eram tidos como sub-humanos, incapazes de concretizar a finalidade política à que o homem, por sua natureza racional, destinava-se. Por se acreditar que não tinham acesso ao universo da fala (voz/*phoné*), tampouco à complexidade de uma língua, eram (des)tratados como párias – seres não educáveis, bestiais, improváveis para quaisquer atividades intelectivas.

Desse modo, o abandono e sacrifício de pessoas surdas não deixavam de ser práticas comuns na antiguidade, em meio a abordagem da surdez como patologia irreversível em uma sociedade que atribuía tanto valor a linguagem oral e ao que tinham como ascendência de produções políticas e educacionais do período. O estigma da surdez como patologia levava outros a encarar a surdez como expressão de fúria divina que impulsionava o infanticídio³. O infanticídio presente na história da humanidade ocidental e oriental não se extinguiu rapidamente nos séculos modernos, sendo até mesmo encontrada em territórios distantes do berço de civilizações colonizadoras antes mesmo de se lançarem ao mar em suas buscas.

Por exemplo, na história antiga e também na história moderna de comunidades indígenas da região amazônica é evidente que os surdos nem sempre gozaram do convívio em meio às culturas indígenas locais. Esse fato deve-se a prática do infanticídio que era comum entre algumas etnias ameríndias. (LAUDATO, 2009). Certamente que a surdez como uma condição não notada logo ao nascimento neste período da história, não fomentava o mesmo destino sofrido por recém-nascidos então percebidos como deformados pela sociedade em questão. (LAUDATO, 2009).

Tratando sobre a situação dos surdos na antiguidade, Nakagawa (2012, p.9) diz que:

Quanto às diferentes formas de sociabilidades no cotidiano de surdos na Antiguidade, ainda pouco é sabido para além de descrições breves. Na Roma Antiga, a primazia da língua oral no dia a dia da vida pública (nos espaços de participação política, nos comícios e festejos, nas transações de vários tipos, etc.), bem como a importância da oratória na formação de um cidadão, levam a crer que à grande parte dos surdos restava

3. Infanticídio pode ser entendido com a supressão de uma criança que nasce com deficiência imediatamente observável ou de filho gêmeo mais fraco realizada pela mãe. Se a deficiência como cegueira ou surdez surge quando a criança já cresceu e se desenvolveu, é proibido terminantemente eliminá-la. Pode ser praticado também quando a mãe não consegue espaçar os nascimentos de filhos de 3 em 3 anos. Deficiência não era única o único motivo gerador da prática. (LAUDATO, 2009).

um pequeníssimo espaço de atuação.

No entanto, Nakagawa (2012) adicionalmente faz referência a necessidade de cuidado para evitar a construção genérica de condições históricas podendo as situações ser diferenciadas de sociedade a sociedade. Fazendo menção de exigência protocolar da República e do Império Romano nas relações de pessoas surdas com o cumprimento de deveres de organização social e econômica, o autor fala da possibilidade de concessão de liberdade a um escravo, caso assim fosse desejado pelo seu proprietário, mesmo que surdo. Esta posição, contudo, não era amplamente difundida.

Este processo de concessão de liberdade a um escravo, chamado de manumissão, deveria ser validado sob a exigência do uso proferido da palavra oral que se caracterizaria como cumprimento de elemento protocolar. O senhor surdo dono de escravo que desejasse ratificar o ato de libertação deveria buscar tal ato por meios secundários, caso não fosse capaz de cumprir o protocolo do discurso oral protocolar de libertação. Um dos meios por qual a manumissão poderia ser realizada era fazendo a transferência de posse de escravo para um terceiro, capaz de cumprir a exigência protocolar fundada na oralidade. Mais tarde a manumissão tornou-se realizável por senhor surdo com a exigência de um assistente no atendimento de protocolos.

Com essa breve consideração da presença de pessoas surdas na história antiga da humanidade, nossa intenção é enfatizar que conquistas sociais, linguísticas e culturais foram sendo obtidas no decorrer dos séculos e que generalizações com imprecisão de afirmações que buscam exaltar ou obscurecer a história do povo surdo na antiguidade devem ser encaradas criticamente para evitar dar voltas por inconsistências constituídas que poderiam ser tomadas como fatos históricos.

Podemos dizer que em dias atuais, independentemente do fato da comunidade surda se distanciar do discurso de deficiência para o de diferenças, a prática de tirar a vida de crianças com deficiência ainda não se tornou algo remoto, que tenha ficado no passado, podendo ainda ser uma realidade encontrada no norte do Brasil e ainda atualmente discutida. Tais discussões presenciadas pelo autor em palestras locais no estado de Roraima e em classe de aprendizagem de idioma indígena.

Apesar da recorrente prática do ceifar de vidas de crianças recém-nascidas, por algumas etnias, o hábito é muitas vezes abordado com o verbo no passado nas publicações de Laudato (2009).

Laudato (2009) assevera que nessa prática uma criança com deficiência teria a vida suprimida após o nascimento por pais indígenas que ao terem notado nelas sua condição e diferença que a caracterizava como não sendo um dos seus, ou mesmo em seu conceito, não sendo totalmente humana, teriam a justificativa para a prática. A diferença surda por ser sensorial nem sempre seria constatada facilmente como outras na prática de supressão.

Em contato com pessoas surdas e profissionais intérpretes do Amazonas em palestras

e discussões informais, houve momentos que ‘o surdo indígena’ surgia como assunto, isso levou-me a tomar conhecimento da existência de surdos indígenas em comunidades isoladas e até de iniciativas de um profissional surdo⁴ de realizar o registro de alguns de seus códigos de comunicação e posteriormente acesso a artigos sobre o tema. A existência de surdos em regiões isoladas do território brasileiro aponta que o infanticídio não é prática dominante entre grupos étnicos indígenas, mas também que a formação de formas de comunicação alternativas ou de língua de sinais locais usadas em pequenas comunidades é um acontecimento real. Como exemplo dessa situação, a tribo Urubu Kaapor no estado brasileiro do Maranhão.

O povo dessa localidade remota na região amazônica tem elevada incidência de pessoas surdas (uma em cada 75) e desenvolveu uma forma própria de comunicação por sinais que começou a ser estudada na década de 1960 pelo pesquisador canadense James Kakumasu e em seguida pela professora brasileira Lucinda Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma característica interessante desse caso é que toda a comunidade domina os gestos, permitindo que exista a comunicação fluente entre ouvintes e surdos. “Trata-se de uma língua com o uso social de modo pleno”. (GURGEL, 2007).

Constatamos que essa não é a única localidade do Brasil em que surdos vivem e utilizam de outra comunicação gestual que não a Libras. (GURGEL, 2007). A variedade nas formas de comunicação por sinais permite o pensar sobre variedade cultural, também propensas aos surdos nos meios sociais das comunidades em que vivem na contemporaneidade e de gramáticas gestuais peculiares. Vilhalva (2008), pesquisadora surda, argumenta que essa variedade existe em outras partes do país que não o Mato Grosso Sul, onde fez sua pesquisa e realizou alguns registros de sinais emergentes usados em comunicação cotidiana e que infelizmente esses registros raramente são feitos, deixando características culturais e linguísticas de surdos de etnias indígenas brasileiras em desconhecimento⁵.

TRANSIÇÃO DO MEDIEVAL À MODERNIDADE CONTEMPORÂNEA

Nesta breve seção de revisão histórica que compreende os períodos da Idade Média⁶ e Moderna⁷, o destaque é ao continente europeu, de onde provêm grande parte dos registros que fomentaram numerosas investigações no campo dos estudos surdos. Os

4. Marlon Jorge Silva de Azevedo. Em 2015 apresentou dissertação de mestrado para Universidade Estadual do Amazonas (UEA) com o tema: Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins.

5. Para conhecimento de alguns sinais específicos dessas comunidades surdas consulte o artigo de 2015 de Marlon Jorge Silva de Azevedo: “Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins” e o artigo “Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul” de Shirley Vilhalva, 2009.

6. Denomina-se como o período que se estende da queda do império romano do ocidente, no séc. V, até a queda de Constantinopla no séc. XV, pelas mãos dos turcos otomanos. (CACERES, 1988).

7. Período de transição do feudalismo para o capitalismo. Surge com a degradação do sistema medieval. É abordado pela derrocada da economia feudal, renascimento comercial, as grandes navegações do séc. XVI, declínio da igreja e renascença cultural. (CACERES, 1988).

marcos dessas investigações dizem respeito a Educação e Linguística. Strobel (2009), assevera que na Idade Média chegou a ser proibido aos surdos receberem a comunhão dentro de uma igreja tradicional pela incapacidade de confessar seus pecados oralmente. A autora, nesse sentido, diz que existiam leis que proibiam os surdos de receberem herança e reprimiam sua participação política com a proibição do voto.

Na História Moderna, os surdos passaram a ser incluídos na educação formal, adentrando um período de presença de atividades caritativas e assistenciais. (NAKAGAWA, 2012). Não é raro de perceber membros da igreja envolvidos na evangelização de surdos. Transformações sociais, econômicas, religiosas, e outras que vieram com o período renascentista ajudaram no surgimento de novos olhares a surdez, servindo de incentivo aos esforços tomados por indivíduos e instituições em relação aos então chamados surdos-mudos. (NAKAGAWA,2012).

Exemplificando esses esforços, Nakagawa (2012) cita o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), um dos primeiros educadores de surdos, no mundo ocidental, de que se há registros que é comumente citado em textos sobre a história educacional de surdos. O autor descreve que no monasticismo, uma nova forma de martírio e devoção cristã, consolidada com o surgimento de grandes ordens monásticas no início da alta Idade Média (476-1000), era comum o voto do silêncio fosse feito dentre outros votos realizados como de pobreza e castidade.

Para se garantir a efetivação de tal voto, comunidades monásticas – entre elas algumas beneditinas – desenvolveram sistemas gestuais, formados por sinais simples, para se levar a cabo uma comunicação silenciosa durante os afazeres diários dos monges reclusos. Cumpria-se, assim, a descontaminação da alma e a purificação dos costumes. (NAKAGAWA, 2012, p.13).

Esses indícios gestuais nos mostram como ocorriam as trocas comunicativas em sinais dentro de mosteiros medievais e ainda são semiologicamente os registros e pistas indiciais de como eram feitas as difusões dos sistemas simbólicos de comunicação entre os religiosos das comunidades monásticas. Esses registros instrucionais permitiam a normatização e partilha da linguagem utilizada criando um padrão oficializado ao uso no interior de comunidades religiosas. (NAKAGAWA, 2012).

Um dos registros mais antigos da forma de comunicação por sinais que foram usados pela comunidade surda remete ao IX século, escrito em inglês arcaico e conhecido como *Monasteriales Indicia*. Este documento contaria com 127 sinais descritos verbalmente em gestos simples assim como sinais para itens de refeitório, ofícios religiosos e objetos litúrgicos. Não havendo neste documento nenhuma referência a alfabeto manual em sinais (NAKAGAWA, 2012).

Apesar das ocorrências que remetem ao início de um espaço de tempo religioso na

história do uso de sinais, é notório que mais tarde, o ensino religioso receberia impulso nas práticas educacionais com surdos na Idade Média. Popularmente era comum a descrença que o surdo pudesse ser educado. Era comum a espera pela cura milagrosa por meio de processos inexplicáveis atribuídas ao divino. Por exemplo, alguns gestos usados no mosteiro pelo Ponce de León foram usados no desempenho da tarefa de ensinar alguns jovens surdos a falar, escrever e ler. (NAKAGAWA, 2012).

Segundo Nakagawa (2012) não devemos entender que tal iniciativa preceptora teve benevolência caritativa e pura intenção evangelizadora religiosa como fator gerador, já que a instrução de tais jovens surdos era situada no contexto aristocrático de uma estrutura social marcada por desigualdades e privilégios de classes. Entre as razões para este pioneirismo podem estar interesses econômicos, sociais e culturais de membros de uma aristocracia que certamente possuía poder para a investidura. No caso dos jovens trazidos ao mosteiro, era intencionada a preservação dos seus direitos de títulos de nobreza hereditários, sendo necessário o recebimento do treinamento da oralidade da escrita e da fala numa era em que a comunicação gestual não era formalizada e tão pouco aceita e difundida na sociedade. A maior parte do povo surdo continuava a enfrentar descasos e infortúnios enquanto alguns poucos estariam envolvidos em situações de privilégio.

Nakagawa (2012) assevera que as razões tidas por Ponce de León para o envolvimento na atividade preceptora era ensinar alguns sujeitos surdos⁸ a ler, escrever e falar num mosteiro. A atividade de León contribuiu na promoção de novos olhares para as possibilidades de aprendizagem do povo surdo. Certamente que ele não seria o único a lançar mão da prática de ensinar surdos na idade média. Além dele, encontramos, o cientista italiano Girolamo Cardano (1501-1576); este afirmando publicamente a capacidade do surdo em raciocinar, enquanto que era pensamento comum na antiguidade que o estar privado da audição e linguagem oral desprovia o sujeito da boa capacidade de estrutura do pensamento, para pensadores envolvidos na educação, mesmo que de uma pequena parcela da população surda medieval, a surdez não implicava impedimento de ascender à linguagem e ao raciocínio. (NAKAGAWA, 2012).

Essas foram algumas proposições que contribuíram para rever a crença da não-educabilidade de surdos, ao reconhecerem suas possibilidades e trabalharem o ensino aprendizagem que dão o destaque as iniciativas de uma “marca linguística” a partir de Pedro Ponce de León, Girolamo Cardano e outros nomes como Ramirez de Carrión (educador espanhol), e Juan Pablo Bonet que foi um pioneiro no uso do alfabeto manual na ensino aos surdos, Preceptor de Luis Velasco e “autor de *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* (1620), Com ele, a educação de surdos sai do entre muros dos mosteiros”. (NAKAGAWA, 2012, p.15). Certamente há muitos outros protagonistas da

8. Nakagawa (2012. p.14) aponta que os dois irmãos (Pedro e Francisco) ensinados por León, partilhavam de um sistema gestual singular, caseiro usada entre eles. Esses gestos, comungados aos gestos de León, teriam facilitado os esforços do monge no ensino das letras e da oralidade. Porém, o autor afirma que muito se perdeu dos registros metodológicos de Ponce de León enquanto, hoje, estima-se que o alfabeto manual (datilológico) foi um dos recursos utilizados por ele.

educação de surdos conhecidos e desconhecidos da idade média e da modernidade que tiveram sua contribuição na história das conquistas educacionais do povo surdo.

São argumentos que põem questões tais como se a fala era a pura finalidade do ensino e se os gestos eram usados como meio principal de instrução com a escrita utilizada partindo dos sinais ou da língua oral ou se o foco era na gestualidade ou na oralidade. (NAKAGAWA, 2012). Não podemos determinar, com certeza, quais foram os impactos do trabalho desses educadores para a sociedade e principalmente para os surdos do tempo em que viveram. Porém, é certo que com a mudança do olhar ao sujeito surdo e o envolvimento no exercício de educar na modernidade, transcendia-se do ponto vista do sobrenatural, da análise patológica de médicos e das crenças religiosas. Essa mudança foi um marco histórico na educação de surdos que gerou pesquisas e novas perspectivas quanto ao sujeito surdo e sua comunicação.

Desse modo, as transformações ocorridas na Europa e os discursos da universalização da educação se tornaram um novo cenário para a atuação de educadores em educação de surdos. O uso de sinais na comunicação estava em detrimento da dedicação exclusiva ao tratamento da ortopedia da fala, imposto o modelo ouvintista do oralismo. Acreditavam que a implementação de linguagens por sinais na comunicação traria prejuízos ao processo de ensino aprendido para surdos, os privando da aquisição da língua oral majoritária (CAPOVILLA, 2001). Assim, enquanto o uso de sinais começou a receber uma certa primazia em situações de interação entre indivíduos surdos. O oralismo punha-se em oposição ao gesto, afirmando os gestos como sistema precário de comunicação que “atrapalhava” o aprendizado da fala. Esses impasses começaram por alterar o cotidiano e o destino educacional de muitos indivíduos surdos nos últimos séculos.

Pois, ao longo período da história os surdos foram obrigados a ajustarem-se a sociedade oral e ao idioma falado, submetidos a treinamentos rigorosos por meio do oralismo. Desse modo, a crença era que o oralismo seria a melhor metodologia em substituição ao uso de sinais. A crença era que o uso dos gestos seria responsável por atrasar o desenvolvimento do pensamento cognitivo e a inclusão a sociedade oralizada. (STROBEL, 2016).

A partir de um congresso realizado no ano de 1880 em Milão na Itália entre 6 e 11 de setembro de 1880, o Método Oralista recebeu ascensão se tornando dominante e reduzindo a educação de surdos a imposição da oralização. Oito resoluções foram tomadas por educadores de diferentes países presentes na ocasião. (NAKAGAWA, 2012). A partir das decisões tomadas em Milão, professores surdos línguas de sinais foram banidas e o povo surdo excluído de discussões políticas tangentes a sua própria educação. (CAPOVILLA, 2001).

Samuel Heinicke (1729-1790) conhecido como pai do método alemão, foi um dos ouvintes contribuintes com o utilizado nessa fase histórica de impasses. Heinicke trabalhou em levantar as bases da abordagem oralista contemporânea no estabelecimento do período no qual para o letramento dos surdos, cabia o aprendizado da fala no exercício

da oralidade. Essas bases eram usadas pelo oralismo em espaços em que a educação recebia enfoque na reabilitação. (NAKAGAWA, 2012).

Assim, o oralismo enquanto um dos períodos históricos na educação de surdos, até sua reminiscência contemporânea foi tradição inerente a autores ouvintes. Um tipo de método utilizado por professores que seguiam o modelo ouvinte no trabalho com surdos. Esses esforços vêm do enfoque medicinal para a não aceitação ou “cura” da surdez. (STROBEL, 2016).

Charles-Michel de l'Épée, num abrigo para surdos em Paris – França, tratou de apresentar um modelo oposto ao paradigma da oralidade como único foco na educação de surdos por uma via gestual. O seu método era centrado em um sistema gestual com sinais incorporados pelos surdos que utilizavam um código de sinais como linguagem em sua comunicação e que foram incorporados por l'Épée no ensino de disciplinas educacionais e mais tarde também utilizados por outros educadores. (NAKAGAWA, 2012). Na segunda metade do século XVIII, o método francês de l'Épée em Paris existia como sistema que agregava o uso de sinais enquanto o Método Alemão de Samuel Heinicke em Hamburgo e Leipzig, focava a oralização. (CAPOVILLA, 2001).

Com Strobel (2016) consideramos conveniente frisar que os nomes citados tradicionalmente na história da educação de surdos, não eram sujeitos surdos. Para a autora, essa é uma história que dá foco ao ouvinte como personagem principal de “atos heroicos” que negam o movimento emancipador do povo surdo que são para ela em muitos casos representados apenas pelos ouvintes nessa história.

Em 1911 Wilhelm Wundt (1832–1920), fundador da psicologia experimental, seria o primeiro acadêmico a defender a concepção da autonomia linguística de uma língua de sinais e do conceito de surdos serem um povo tendo cultura própria. (CAPOVILLA, 2001). Mesmo com o avançar dos postulados, à linguística enquanto área científica da linguagem não considerava as Línguas de Sinais como campo de estudo. (CAPOVILLA, 2001). Enfatizando a arbitrariedade entre signos (vocábulo das Línguas de Sinais) e referente, e ainda por outros sinais serem icônicos, concluíram que estas línguas eram provadas inferiores. (CAPOVILLA, 2001). A consideração epistemológica ficava apenas como mera gesticulação, mímica sem gramática ou abstração. Hoje tal concepção é tida como falsa. (CAPOVILLA, 2001).

Podemos dizer que politicamente, lutas e contradições são produzidas nos momentos históricos em que estão ancoradas e que produzem fenômenos sociais atravessados por interesses de classe e políticos e em relações de poder. (NAKAGAWA, 2012).

Os atos históricos de surdos que fizeram parte do avanço de sua educação nos últimos séculos são deixados à margem e estereotipados na historiografia tradicional da educação de surdos, enquanto na contemporaneidade a história cultural traria o povo surdo à luz de uma história própria. (STROBEL, 2016).

Mais tarde, o transparecer da discriminação da cultura surda traria à tona movimentos

de lutas políticas que exigiriam o olhar para cultura surda e identidades surdas assim como história, língua de sinais e pedagogia surda. Uma virada na história dos surdos que conduziria à rejeição do apego incondicional a teorias tradicionais. A busca agora seria valorizar povos surdos em períodos históricos. (STROBEL, 2016).

Por um século, a Alemanha que buscava enfatizar uma identidade cultural única e uniforme em empenho nacionalista, veria os surdos apenas como indivíduos a serem tratados, como pessoas com deficiência e não como povo de cultura própria. A adoção do método oralista tinha ênfase na habilidade da fala que acreditavam levar ao desenvolvimento da habilidade cognitiva e social, integrando o sujeito surdo ao mundo ouvinte. O que era propício aos imperativos de sobrevivência política e soberania nacional alemã. (CAPOVILLA, 2001).

Durante a história oralista houve desenvolvimentos científicos, metodológicos e tecnológicos. Na década de 1960 já era grande o êxtase gerado por aparelhos auditivos, projetos de intervenção desde a infância e o desenvolvimento de modelos de gramática que viriam na década seguinte. Aparelhos auditivos receberam *upgrades*, melhorias que se juntaram a outras tecnologias desenvolvidas no processo oralista como programas de computador para auxiliar a percepção da fala, implantes cocleares e novos programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos após nascimento. Tratando dos esforços realizados dentro do método oralista dissociado da abordagem gestual ou de junções de métodos, Capovilla (2001, p.1482) afirma que

Embora todos esses desenvolvimentos que procuram reparar a deficiência auditiva possam ter levado a indiscutíveis casos de sucesso individual, ainda assim parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao Surdo, em geral, a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem.

Foi, dessa forma, implementada no século XX uma metodologia ao mundo surdo com o nome de comunicação total. Esse método constitui-se da oralização com a junção de sinais que eram usados sistematicamente com adição de aspectos da língua falada. Isto foi, a ordem de produção dos sinais seguindo a ordem do enunciado da língua falada no esforço de manter a exatidão simultânea, oralidade/gesto, ao máximo possível. Com isso, as sentenças construídas seguiam a estrutura da língua oralizada até mesmo com a representação de cada letra de uma sentença da língua oral por meio de soletração usando um tipo de alfabeto manual. (CAPOVILLA, 2001).

Esse sistema de sinais apoiado na estrutura da língua oral, conseguiu aumentar a visibilidade da língua falada sinalizada no cotidiano dos surdos conseguindo algum êxito no auxílio à compreensão de línguas orais. Um problema crítico, porém, surgiria da impossibilidade da conciliação efetiva de línguas de modalidades diferentes, gestual e as oral, com suas estruturas específicas e distintas. (CAPOVILLA, 2001). Embora notavam-se avanços na comunicação oral pelo método oralidade sinalizada entre alunos surdos e professores ouvintes, as habilidades de leitura e escrita continuavam limitadas, sem

atender às expectativas de aplicadores do método. (CAPOVILLA, 2001). Uma das razões do problema estava centrada no fato do método trazer uma amostra linguística incompleta e sem consistência em que nem sinais nem a mensagem oral podiam ser entendidos em inteireza pelo educador e educando. A metodologia aplicada não estava tornando alunos bilíngues, mas os privando de uma linguagem plena em qualquer das línguas no não estabelecimento de fronteiras entre uma e outra. (CAPOVILLA, 2001).

Nas últimas décadas do século XX as pesquisas realizadas a partir dos problemas encontrados na comunicação total levaram ao entendimento mais profundo da riqueza linguística das línguas de sinais. Surgia a expectativa de que estas línguas pudessem ser a forma mais adequada de investir no desenvolvimento cognitivo, educacional e social de crianças surdas. Aos poucos se erguia a posição de substituição da Comunicação Total pela filosofia do Bilinguismo. “No bilinguismo, o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence”. (CAPOVILLA, 2001, p. 1486). Nele a língua falada e a de sinais poderiam caminhar harmoniosamente na educação de modo a respeitar características linguísticas, não se prendendo forçar estruturas comunicacionais a serem simultâneas. (CAPOVILLA, 2001).

Dessa forma a Instrução do aluno surdo começou, nesse sentido, a ocorrer com uma língua de sinais como sua primeira língua (L1) e uma língua oral como segunda língua (L2). Nessa abordagem educacional o aluno deveria ser capaz de compreender e sinalizar⁹ com fluência em sua língua de sinais e ler e escrever fluentemente a língua oral nacional. (CAPOVILLA, 2001).

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E EM RORAIMA

Embora reconhecida pela lei 10.436 de 24 de abril de 2002 como segunda língua do território nacional, a Língua Brasileira de Sinais não foi sempre reconhecida como língua. Anteriormente foi chamada de “Linguagem” Brasileira de Sinais, e enquanto ainda não tinha o *status* de língua foi bloqueada no sistema educacional de muitos países na corrida oralista até ter a sua legitimidade afirmada e o surgimento da corrida pelo bilinguismo. Tratando de iniciativas na institucionalização da educação de surdos ao redor mundo, Rocha (2008) lança luz a historiografia surda em sua obra ao dizer que era comum que professores surdos, formados pelos Institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes.

Em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) realizou estudos no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard. Retornou aos EUA com Laurent Clérc, professor surdo e brilhante aluno do abade Sicard, com o objetivo de criar a primeira escola para surdos na América. (ROCHA, 2008, p.19).

9. Ato de enunciação em línguas de sinais. Exemplificando: Enquanto as palavras que saem da boca constituem a fala/oralidade na comunicação oral, os vocábulos/gestos feitos com a mão fazem parte do sinalizar.

A tendência chegava ao território luso americano com E. Huet¹⁰, oriundo do Instituto de surdos de Paris. Em 1855, Huet apresentou um documento a D. Pedro II, então imperador do Brasil, que demonstrava em seu conteúdo, intenção de fundar uma escola para surdos em solo brasileiro. (ROCHA, 2008).

Pois, no século XIX, no Brasil já havia escolas de primeiras letras que eram criadas na intenção do ensino da leitura, escrita e realização de contas as camadas populares no Brasil Imperial. Com 5 anos da independência do Brasil, na data de 15 de novembro de 1827, era promulgada a primeira Lei Geral a tratar da instrução primária no Império. Essa lei buscava ampliar o acesso à educação determinando que espaços com essa intenção fossem abertos nas cidades, vilas e onde fosse necessário. A instrução se dava principalmente em lares familiares e geralmente numa abordagem de ensino individualizada. Isso mudaria mais tarde com o método Lancasteriano que focava o ensino mútuo, sendo adotado na primeira escola normal do Brasil em 1835. Esse método bem mais próximo em organização do que temos hoje em dia, empregado nas escolas mútuas abertas em Paris para o ensino coletivo desde 1815, foi divulgado pelo barão de Gérando, figurava influente por ter ocupado vários cargos no âmbito educacional francês, inclusive tendo sido por um tempo diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. (ROCHA, 2008).

Nesse cenário de ensino de primeiras letras que em junho de 1855 foi apresentado a D. Pedro II, o relatório¹¹ de E. Huet no intuito de criar um estabelecimento para surdos no Brasil império. O instituto idealizado por Huet teria foco no ensino agrícola em função das características socioeconômicas brasileira no período de sua criação e receberia alunos dentre sete a dezesseis anos. Esses jovens percorreriam formação com duração de seis anos. (ROCHA, 2008).

A escola para surdos passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon, no modelo privado. Nessa mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. (ROCHA, 2008, p.30).

Em 1858 o Instituto tinha matriculado 19 alunos em sua maioria da província do Rio de Janeiro e outros de Minas Gerais e São Paulo. Com o advento da república em 1957 já era chamado de INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O presidente Juscelino Kubitschek assinou decreto que mudou o nome da instituição. (ROCHA, 2008). Anteriormente o Instituto foi chamado de Instituto de Surdos e Mudos. Com o novo nome é possível notar mudança conceitual na exclusão da palavra 'Mudos'¹² e permanência de

10. Ernest Huet foi o idealizador do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Há dúvidas e controvérsias quanto a qual seria o seu primeiro nome. Todos os documentos no acervo do INES que por ele foram assinados até a década de 40 do séc. XX, não revelam o seu primeiro nome. Aparecendo nesses documentos apenas como E. Huet ou Huet. Nos documentos assinados em datas posteriores, seu nome aparece como Ernest Huet. (ROCHA, 2008).

11. Documento original, em forma de carta pertencente ao acervo do Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro. (ROCHA, 2008, p.27).

12 Pessoa que não tem ou perdeu a capacidade da fala.

‘Surdos’, mudança condizente com o conhecimento atual. Em 1957 também era realizada a Primeira Olimpíada Nacional de Surdos, marcando o envolvimento do surdo brasileiro também no mundo esportivo. (ROCHA, 2008).

Em 1867 o INES passaria por uma nova definição do seu quadro de profissionais para cuidar do reconhecimento e da legitimação da Educação de Surdos em sua nova configuração. Foram adotadas novas disciplinas a serem incluídas no Currículo da Educação de Surdos pelo Instituto. Entre estas, desenho linear e a Língua Francesa. No decorrer dos anos haveria sucessivas mudanças na direção do INES. Algumas dessas mudanças para tentar alterar a forma que a instituição era vista no período republicano, como mais atuante como um asilo do que centro educacional. (ROCHA, 2008).

O congresso de Milão na Itália em 1880 em que o método oral foi considerado superior ao de Sinais também repercutiria na educação ofertada no INES. Grandes eventos educacionais se tornaram palco para o antagonismo existente dentro do INES entre partes que tinham posicionamentos diferentes quanto a prática da oralidade como foco para escrita, profissionalização e melhor funcionamento cerebral ou o uso de sinais para instruir formando cidadãos produtivos. De uma forma ou de outra, nessa segunda parte do século XX o INES abria os olhos para educação visando formar cidadãos úteis. (ROCHA, 2008).

O método oral da linguagem articulada utilizado no INES não trouxe grandes resultados como era esperado. Reconhecido pela direção do Instituto como não benéfico para o ensino de todos surdos gerando resultados apenas para uma pequena parcela de pessoas. (ROCHA, 2008).

Esse cenário seria revertido no final do século XX no reconhecimento dos sistemas de comunicação por sinais como línguas legítimas em vários países, incluindo a França. É de registro que o INES em 1953 ainda trabalhava com o método oral puro que tinha como foco a articulação labial. Naquela década, surdos também usavam o espaço do INES para manifestar-se quanto a sua educação. Essas condutas foram os inserindo em discussões de políticas nacionais. (ROCHA, 2008).

O INES criou campanha nacional que defendia a ‘Educação do Surdo Brasileiro’ que tinha a finalidade de promover a educação e assistência a pessoas com deficiência na fala ou/e audição por todo o Brasil. Na década de 1970, o instituto incentivaria a política de participação de surdos em ações pedagógicas e em reuniões que tratassem de assuntos de interesse de alunos. (ROCHA, 2008).

Na década de 80, em meio ao advento da Nova República e um crescente desejo de liberdade brasileira, o INES passou a direção da professora Lenita de Oliveira Viana, ex-aluna de curso normal do Instituto e ambientada com questões da educação de surdos. Em muitas de suas decisões no INES, deu ímpeto ao movimento de transição na educação de surdos. Visitou a escola de surdos Gallaudet nos EUA e promoveu os primeiros cursos de Língua de Sinais do INES. (ROCHA, 2008).

A confiança que os surdos depositaram em sua gestão está expressa num fato de grande carga simbólica. Com dedicatória para a Instituição, Fernando Valverde entregou à diretora Lenita a cópia do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, desenhado pelo ex-aluno Flausino José da Gama. Curioso esse retorno da publicação que sempre fez parte do acervo do INES e que se perdeu dele em algum momento da história. E é nessa ocasião que a publicação retorna à Instituição pelas mãos de um surdo. (ROCHA, 2008, p.119).

Nessa ocasião da história da Educação do Surdo ainda era forte os paradigmas da oralização versus língua de sinais. Assim, pela primeira vez o INES se abria para a pesquisa da efetividade do método por sinais. Tornou-se facultativo aos pais escolherem entre três alternativas educacionais, duas a utilizar da língua de sinais e uma com foco na oralização, a comunicação total. Nessas mudanças históricas é importante destacar o importante papel desempenhado por alunos e profissionais surdos. (ROCHA, 2008).

Apresentamos aqui também um recorte da história da educação de surdos em Roraima. O início de atividades educacionais com pessoas com deficiência em Roraima, parte de iniciativa da Secretaria de Educação local que viabilizou localizar crianças e adolescentes em Boa Vista e encaminhá-los ao atendimento em classes especiais. Era então muito comum que profissionais fossem providos de outros estados com a escassez ou falta de profissionais formados para trabalhar a demanda. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Segundo Siems Marcondes (2017) houve também dificuldades na aceitação de estudantes surdos e seus professores nas escolas de ensino regular. Estes fatores levaram ao deslocamento de alunos e equipes para imóveis residenciais alugados e adaptados que passaram a constituir a Escola de Educação Especial de Roraima. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Então, Siems Marcondes (2017) trata da história específica da educação de surdos naqueles dias em Roraima, dizendo que

o número expressivo de alunos leva inicialmente à ampliação no volume de classes específicas para esse perfil e, na sequência, à implantação, no ano de 1989, da Escola de Audiocomunicação, que virá a ser instalada também em uma casa adaptada e posteriormente em prédio próprio. (SIEMS-MARCONDES, 2016, p. 982).

Tratando ainda de relatórios da educação especial em Roraima no período de 1977 a 1979, a representatividade numérica de alunos surdos chegava a ser de até 30 % do quantitativo total de estudantes com deficiência nas turmas de educação especial. Assim, o governo do estado de Roraima, iniciou a capacitação de profissionais por financiamentos do governo federal que permitiram que profissionais tivessem capacitações realizadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no rio de Janeiro. (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Com essa medida, houve o aumento no número de alunos surdos e no número de matrículas de alunos cada vez mais jovens com surdez, porém dentro do ensino especial. No entanto, essa medida ampliou a demanda pela educação de surdos em Roraima. Ao passo que aumentava o número de alunos também surgia o acesso a equipamentos de avaliação auditiva. Isso gerou mais atendimentos específicos para a comunidade surda de

Roraima abrindo espaço para criação da Escola Estadual de audiocomunicação. (SIEMS-MARCONDES, 2016)

Em termos pedagógicos, no decorrer do ano de 1993, a Escola introduz o uso da filosofia da Comunicação Total e de práticas pedagógicas de base Construtivista com a assessoria de professores do Centro de Ciências e da realização de cursos de Língua de Sinais. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 1626).

Para Siems Marcondes (2017), esta filosofia de trabalho na educação de surdos não foi recebida com interesse por professores atuantes no campo da educação especial de surdos. Pois, para a autora em anos anteriores, esses professores, já haviam passado por uma capacitação no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde apreenderam, por meio de paradigma um conservador, que a oralização seria melhor caminho para o desenvolvimento de alunos surdos. Isso foi reforçado por parte dos fonoaudiólogos do estado de Roraima que compartilhavam dessa mesma concepção. (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Apesar das mudanças metodológicas, a Escola de Audiocomunicação, nas duas décadas de funcionamento, foi referência na educação de surdos de Roraima, sendo importante para alunos, familiares e professores que nela atuaram e até hoje é bastante lembrada por profissionais ao comentarem a história recente da educação de surdos nesse estado jovem que é Roraima.

Em 22 de abril de 2009, entretanto, o decreto estadual nº 9.983 – E, em ação que irá apenas formalizar um processo de redução de competências que já vinha se desenhando Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017 ISSN 2236-1855 1632 desde 2002, formaliza a extinção da Escola de Audiocomunicação e transfere os seus bens móveis e imóveis para o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, atendendo aos direcionamentos que vinham sendo dados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação naquele momento. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 1631).

Siems Marcondes (2017, p. 1632) diz que “o pioneirismo na oferta de educação escolar em Língua de Sinais representava, sem dúvida um ganho” e que uma escola extinta (Escola de Audiocomunicação) e um centro (o CAS) que foi implantado, certamente podem ter missões diferentes; o que a oferta do ensino de língua de sinais e língua portuguesa nos anos iniciais de escolarização pode não ocorrer de atendimento especial ao surdo. Assim, a autora compartilha do sentimento de outros profissionais da área, que consideram a abordagem de ensino da Libras nos anos iniciais da escola ser oportuna ao desenvolvimento da pessoa surda.

Com os estudos científicos sobre as línguas de sinais e cultura surda, ações educacionais que levariam outras discussões ganharam amparo em legislações que influenciariam no espaço escolar. Na história da educação de surdos, a organização educacional tanto em Roraima como em outros estados do Brasil se apoiava na legislação de então. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Em 1961, constava na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional os artigos 88 e 89 visando garantir o direito à educação de pessoas com deficiências. O artigo 88 dizia que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” enquanto o artigo 89 que:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

A Constituição brasileira de 1967 também incluiria artigos assegurando aos surdos o direito de receber educação. A constituição brasileira datada de 1988 passou a assegurar também o direito à diferença cultural garantindo a continuidade dos estudos quanto a educação de surdos. Em seu artigo de número 215 versa que o estado o direito de garantir a todos os sujeitos surdos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso a essas fontes por meio de incentivos que valorizem e façam a difusão das várias manifestações culturais na realidade brasileira. (PERLIN & STROBEL,2006).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veio confirmar maior atenção à educação de surdos. Nela, um capítulo é dedicado à educação especial para educandos com deficiência. Contudo, foi em 24 de abril de 2002, com a homologação da lei federal que reconheceu a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras e, a atuação de Intérpretes de Libras que a política da educação Inclusiva de surdos receberia mais incentivo governamental. Essa lei foi passo fundamental no processo de reconhecimento do profissional intérprete de Libras. Esse reconhecimento foi importante não apenas no reconhecimento profissional do intérprete no campo profissional, mas também foi fundamental na educação de surdos no INES e de outras instituições de ensino fundamental, médio e superior em todo o Brasil. (QUADROS, 2004).

A partir do ano de 2005 o governo federal instituiu a instrução de pessoas surdas a ser dada em língua de sinais conforme decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Este decreto recebe destaque, principalmente, na história dos movimentos e educação de surdos. Essas legislações fizeram antever necessidade de respeito aos direitos culturais dos surdos (PERLIN & STROBEL, 2006). E em 2010 a lei Federal 12.319, de 1º de setembro regulamentou o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras, tratando entre outros pontos de sua formação e direito de atuar interdisciplinarmente com a população surda.

Isso foi importante para o profissional tradutor e intérprete de Libras que atua no âmbito inclusivo no território nacional. Para que o mesmo tivesse também reconhecimento na história educacional do Povo Surdo, pois, para a comunidade surda, este sujeito é um mediador entre o mundo surdo e o mundo dos outros, um agente educacional que busca entender sua cultura e identidades presentes na sala de aula, nos diferentes foros educacionais que essa clientela frequenta e atua, como por exemplo, na escola e nas

lutas educacionais como também nos embates políticos. Esse reconhecimento foi de importância especial para a comunidade surda e se perpetuou na educação de um modo geral (QUADROS, 2004). Hoje vemos um vasto número de profissionais que adentram a atuação com pessoas surdas. Ao passo que os surdos ampliam sua participação nos mais variados espaços da sociedade, o trabalho de profissionais da área de Libras também alcança maior visibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender o processo de escolarização de pessoas surdas num estado do extremo norte do Brasil de características singulares como Roraima e também em todo o território nacional, é importante entender as possíveis identidades e culturas de alunos que estudam e vivem nessa região e que certamente esse espaço sócio educacional influi em sua atividade linguística mas não é possível fazê-lo sem considerarmos fatores históricos como os que foram abordados aqui. Essa compreensão pode ajudar a pensar estratégias que envolvam a investigação ante o determinar metodológico da atuação com alunos surdos em sala de aula.

A compreensão do percurso histórico da educação de surdos pode levar a melhor assimilação dos conceitos e motivações que envolvem a cultura surda brasileira e as identidades surdas existentes. Assim, o educador poderá estabelecer estratégias pedagógicas que apontem possibilidades para o ensino, extensão e formação educacional que atenda a promoção da inclusão e acessibilidade comunicacional dessa minoria social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CACERES, Florival. **História Geral**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1988.

CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança Surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilinguismo. In: _____ F. C. Capovilla, & W. D. Raphael (Eds.) **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira** (Vol. 2, pp. 1479-1490), São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

GURGEL, Thais. O fim do isolamento dos índios surdos. **Nova Escola**, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-do-isolamento-dos-indios-surdos>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LAUDATO, Luís. **Ritmos e rituais yanomami**. Manaus: Faculdade Salesiano Dom Bosco – FSDB, 2009, 1ª Edição.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas Surdas: o que se vê, o que se ouve**. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, área de literatura, artes e culturas. Dissertação de Mestrado, 2012.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. v. 1, 2. ed. dez., 2008. Rio de Janeiro – INES/2008.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Educação especial em Roraima: impacto dos processos migratórios na constituição da área. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 123-143, jan. /mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2812/2734>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Contexto do Regime Militar. (1964-1985). **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400963&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. A Escola de Audiocomunicação de Roraima: História de uma instituição educacional especializada da educação especial na Amazônia brasileira – 1995 – 2001. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017**. Disponível em: <https://www.sbhe.org.br/node/458>. Acesso em: 20 mar. 2020.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92972/271269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 2, 18, 23, 31, 32, 36, 39, 53, 54, 56, 109, 110, 113

Aspectos Linguísticos 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55

Atendimento Educacional Especializado 37, 42, 45, 51, 54

C

Cartografia 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99

Categorias de Análises Geográficas 74, 75, 82, 86

Cibercultura 60, 61, 66, 70

Comunicação 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 40, 44, 55, 58, 60, 67, 70, 72, 113

Contemporaneidade 6, 11, 20, 65, 71, 89

Cotidiano 5, 9, 12, 38, 66, 74, 76, 77, 86, 87, 89, 95, 98, 102, 104, 108, 112

Culturas Surdas 1, 19, 51

Curta Metragem 53

E

Educação de Jovens e Adultos 71, 74, 75, 77, 88

Educação de Surdos 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 33, 45, 51, 55, 56, 59, 108, 109, 110

Educação Inclusiva 34, 35, 38, 39, 59, 108, 114

Educação Profissional e Tecnológica 35, 37, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 89, 113

Ensino de Geografia 74, 76, 86, 87, 88, 99

Ensino Médio Integrado 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 72, 89, 93, 97, 98

Escrita de Sinais 21, 45, 48, 49, 50, 51

Espaço de Vivência 74, 86

Estágio Supervisionado 74, 75, 77, 78, 88

F

Filosofia 12, 16, 108, 109, 110, 112, 113

Fonética 51

Fonologia 21, 51

Formação 5, 6, 13, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 45, 47, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 113

H

História Antiga 3, 4, 5

História dos Surdos 2, 3, 11

História Moderna 4, 7

I

Identidades Surdas 1, 11, 18, 51, 58

Inclusão 9, 18, 21, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 66, 109, 110

Informação 20, 22, 23, 50, 60, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 71

Intérprete 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 111, 113

Intervenção Pedagógica 53, 99, 101

L

Letramento 10, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 89, 90, 92, 94, 97, 98

Letramento Cartográfico 89, 90, 92, 94, 97, 98

Letramento Digital 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72

Letras Libras 30, 31, 113

Libras 6, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 109, 110, 111, 113, 114

Língua de Sinais 2, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 47, 48, 49, 51, 55, 57, 58, 59, 110, 112

Linguagem 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 51, 66, 89, 90, 93, 98, 99, 108, 109, 110, 112

M

Matemática 91, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

Medieval 7, 8

O

Ouvintes 1, 6, 10, 12, 23, 55, 56, 57, 58, 110

P

Políticas Públicas 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 108, 112

Práticas Pedagógicas 16, 54, 60, 68, 71, 104, 112

R

Representações Cartográficas 89

Revisão Sistemática de Literatura 61, 62, 63, 66, 72

Roteiro e Vídeo 53, 54, 55, 56, 57

S

SignWriting 44, 46, 47, 48, 50, 51

Surdos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 45, 46, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 67, 69, 72, 108, 109, 110, 111, 112

T

Tecnologias Digitais 60, 61, 68, 70

Teletandem 68

Tradutor 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 33, 51, 56, 59, 111, 113

Tradutor Intérprete 56, 113

Twitteratura 65, 67, 72

V

Vídeo 46, 47, 53, 54, 55, 56, 57

Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 Atena
Editora

Ano 2020

Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 Atena
Editora

Ano 2020