



História e Memória da Deficiência Auditiva no Brasil

Maria das Graças Carvalho¹; Maria Cristina Delmondes Nascimento²;
Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia³

Resumo: O presente artigo discute a história da surdez no Brasil, bem como reflete aspectos relacionados à inclusão da pessoa surda na escola e na sociedade, de uma maneira geral. À partir de uma revisão da literatura, discute as políticas públicas sobre a educação inclusiva, atualmente proposta no Brasil. Conclui que a maioria das medidas ainda é incipiente, apesar de servirem como marco importante para a problemática da exclusão ainda vigente no país. É preciso tornar acessível, toda tecnologia disponível aos portadores de necessidades especiais, mais especificamente a pessoa surda, de forma a garantir-se uma educação de qualidade, a todos que dela necessitem.

Palavras-chave: Pessoa surda, Inclusão. Educação.

History of Hearing in Brazil: The Inclusion of Exclusion

Abstract: This article discusses the history of deafness in Brazil, as well as reflects aspects related to the inclusion of deaf people in school and in society. From a literature review, this article discusses public policies on inclusive education, currently proposed in Brazil. It also concludes that most of the measures is still incipient, despite serving as a symbol to the important problem of exclusion still existent in the country. It is needed to make accessible, all the technology available to individuals with special needs, specifically the deaf person, to guarantee a quality education to all who need it.

Keywords: Deaf Person, Inclusion. Education.

Introdução

A surdez é uma inabilidade, quer seja total, quer seja parcial para ouvir (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA ONLINE, 2011). Sua causa pode ser atribuída a diferentes fatores, tais como idade, doenças, ruídos, intoxicações, genética, traumas físicos, dentre outros. Existe uma medida que avalia a severidade do prejuízo auditivo, que é medida em decibéis e, graduada em suave, moderada, moderadamente severa e profunda. Pode ainda a surdez, ser definida por três pontos de vista: ponto de vista médico, cultural e educacional (AFONSO, 2008)

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona – PT. Especialização em Docência do Ensino Superior. E-mail: grace.arthur@hotmail.com;

² Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona – PT. Especialização em Docência do Ensino Superior. E-mail: Cristina_delmondes@hotmail.com;

³ Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Kurius e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos – Ciudad Del Este. E-mail: jsblinharesgarcia@hotmail.com.

O conceito de surdez, como outro qualquer, tem sofrido mudanças no decorrer da história. Trata-se de um momento de redefinição deste, segundo Behares (2000). A definição da surdez foi muito influenciada pela medicina, à partir do déficit auditivo e da classificação da própria surdez, proposta por essa ciência, categorizada como leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc. Deixou-se neste caso de incluir a experiência da surdez e ainda, de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais está incluída a pessoa surda. São aspectos que atualmente, os estudos dos surdos passa a refletir e discutir com a sociedade.

O termo “surdo”, culturalmente sugere alguém que não ouve, isto é, uma pessoa surda é aquela que vivencia a surdez, um déficit de audição que impede a aquisição natural da linguagem utilizada pela comunidade. Trata-se de um dispositivo natural que ajuda as pessoas na construção da sua identidade. Esta é calcada principalmente nesta diferença. Quando ouvimos, utilizamos estratégias cognitivas e manifestações comportamentais e culturais que são únicas, pois são construídas em sintonia com a nossa história de vida.

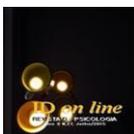
Do ponto de vista educacional, tenta-se evitar a expressão “*deficiente auditivo*”, de forma a situar num outro nível, o conceito de surdez. Esta, normalmente, é uma expressão mais utilizada no linguajar médico ou num contexto clínico. O nome “*surdo*” estaria mais afeito ao um marco sócio-cultural da surdez, que enfatiza a diferença, em vez da deficiência. O surdo não é de todo diferente, unicamente porque não ouve. Mas porque, parece desenvolver suas potencialidades psicoculturais, de forma diferente das pessoas que ouvem (BEHARES, 2000). Não é unicamente uma questão audiológica, mas, uma questão de significado.

Wrigley (1996) comenta:

O ouvinte há de pensar que isto tem algo a ver com a idéia de ter estado doente, ou com o sentimento de perda, ou senso de culpa, pois, para o ouvinte, a surdez representa perda de comunicação, exclusão, banimento, solidão, isolamento. Para os surdos a explicação é totalmente diferente: alegar uma surdez de nascença significa não estar “contaminado” pelo mundo dos ouvintes e suas limitações epistemológicas de som sequencial (p. 39).

Observe-se que, neste caso, o mesmo reflete a questão de que, em muitos casos, os surdos alegam terem nascido surdos, quando na realidade, tornaram-se surdos, por conta de uma doença, acidente, ou outra razão.

Pelo exposto nos indagamos, qual a trajetória das conquistas dos surdos por uma educação igualitária e de qualidade nas escolas regulares? Quais as políticas públicas brasileiras que tem favorecido os propósitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no sentido da inclusão das pessoas com necessidades especiais?



Neste sentido, o presente trabalho tem o objetivo de refletir aspectos da história da surdez no Brasil, bem como as atuais políticas públicas que amparam e estimulam a inclusão dos portadores de necessidades especiais no âmbito educacional, mais especificamente as pessoas surdas.

Utilizou-se para tal, uma revisão da literatura, que segundo Gil (2002), é uma contextualização teórica do tema a que se propõe o autor, e seu relacionamento com o que tem sido investigado a respeito. Esta parte deve tentar esclarecer pressupostos teóricos e as contribuições proporcionadas por pesquisas anteriores.

Um olhar histórico na educação dos surdos

As pessoas surdas, no passado, eram consideradas pessoas incapazes de serem ensinadas, por isso, normalmente não frequentavam a escola. As pessoas surdas, principalmente aquelas que não falavam, sofriam com a exclusão social, sendo inclusive, proibidas de casar-se, de possuir ou herdar bens, assim como conviver naturalmente com as demais pessoas. Privadas de seus direitos básicos, tinham a sua sobrevivência comprometida (BRASIL, 1997).

Os principais registros sobre a História da educação das pessoas surdas, dão conta de que, no final do século XV, não havia escolas especializadas para estes. Algumas poucas pessoas, como Giralamo Cardamo, um italiano que lidava com linguagem escrita e de sinais, além de Pedro Ponce de Leon, monge beneditino espanhol que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios, passam a ajudar pessoas com prejuízo vocal, com seus ensinamentos.

Nos séculos seguintes continuaram surgindo nomes como Ivan Pablo Bonet da Espanha, Abbé Charles Michel de l'Épée da França, Samuel Heinicke e Oriz Hill da Alemanha, Alexandre Gran Bell do Canadá e Ovide Decroly da Bélgica, que também se interessaram pela questão da educação para surdos. Esses professores, nem sempre concordavam quanto ao método mais indicado a ser adotado no ensino dos surdos. Uns insistiam que o ensino deveria priorizar a língua falada (Método Oral Puro. Outros priorizavam a língua de sinais, mais conhecida pelos alunos, outros acreditavam mais no ensino da fala ou Método Combinado (BRASIL, 1997).

Em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão na Itália, acordou-se sobre o método Oral Puro a ser ensinado aos surdos. Em 1896, o professor A.J. de Moura e Silva, do então Instituto Nacional de Educação para Surdos, viajou para o Instituto Francês de Surdos, para avaliar a decisão do Congresso de Milão, concluindo que o Método Oral Puro não se prestava para todos os surdos (BRASIL, 1997).

Com a chegada do Século XX, houve um aumento no número de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiram diversas instituições com essa finalidade, a saber: o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola de Surdos de Vitória, a Escola Concórdia (Porto Alegre



- RS), o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - em Brasília-DF, dentre outras, não menos importante. Assim como o INES e, a maioria das escolas de surdos do mundo, todas passaram a adotar o Método Oral (BRASIL, 1997).

Houve no século passado (XX) a garantia do direito de todos à educação, a disseminação das idéias de integrar as pessoas com necessidades especiais a sociedade em geral. O aprimoramento de próteses otofônicas e outros dispositivos fizeram com que as crianças surdas pudessem ser encaminhadas às escolas regulares. No Brasil, as Secretarias de Educação passaram a orientar e coordenar o ensino de crianças com necessidades especiais, antes denominadas de portadoras de deficiência (LOPES, 2005).

Outros direitos e garantias foram sendo incorporados como o direito a quotas para pessoas portadoras de necessidades especiais, à partir do fortalecimento social das minorias e, no caso dos surdos, o respeito à linguagem de sinais e sua inclusão aos que dela necessitam na escola, maior acesso aos meios de comunicação e tecnologias próprias para surdos (legendas e uso do TDD), bem como serviços de intérpretes, dentre outros.

Os surdos passaram a dirigir a única Universidade para Surdos do Mundo (Gallaudet University Library - Washington - EUA), divulgando a filosofia da Comunicação Total. Recentemente, avanços nos estudos e pesquisas sobre a linguagem de sinais, preconiza a importância do acesso da criança, o mais cedo possível, a duas línguas: a língua de sinais e a língua pátria de seu País. Esta é a filosofia da Educação Bilíngüe.

As primeiras investidas no Brasil

No Brasil, a educação para surdos parece ter iniciado através de Dom Pedro II, quando o mesmo solicita ao Marquês de Abrantes, a organização de uma comissão para a promoção de um instituto destinado a educação de pessoas surdo-mudas. Tal comissão, em 1857, não somente cria o Imperial Instituto de Surdos-Mudos - INES, como, através de Dom Pedro II, trás ao Brasil Edward Huet um surdo francês, que inicia um trabalho com a linguagem de sinais (QUADROS, 1997).

Uma série de disciplinas, faziam parte do currículo, tais como: português, história, aritmética, geografia, leitura labial e linguagem articulada, para os que tivessem mais aptidão. Após a saída de Huet, assume a direção Dr. Manuel de Magalhães Couto, que realiza outros trabalhos fundamentais ao instituto. Em 1868, após uma inspeção governamental, o Instituto passou a ser considerado um asilo para pessoas surdas. Assim, passa-se a direção a Tobias Leite que tratou de implantar a aprendizagem através da linguagem articulada e, da leitura labial (QUADROS, 1997).

Por volta de 1889 o governo determina que, a leitura labial e a linguagem articulada, somente deveriam ser ensinadas para alunos que apresentassem bom aproveitamento, para não prejudicar a

escrita. Em 1897, a educação para surdos ainda sofria forte influência da Europa. Em 1911, o Instituto Nacional de Surdos, passa a seguir a tendência mundial, utilizando-se do oralismo puro nas suas aulas. A linguagem de sinais continuou até 1957, quando passou a ser oficialmente proibida.

Nos anos da década de setenta, chega ao Brasil o conceito da Comunicação Total, trazido por uma professora de surdos da então Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos. Na década de oitenta, iniciam-se as discussões sobre o bilingüismo no Brasil e, os linguistas começaram a se interessar pela Linguagem de Sinais Brasileira (LIBRAS), a qual tem trazido grande contribuição para a educação para surdos.

As pesquisas desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito, sobre a Linguagem Brasileira de Sinais, deram-se início a uma série de pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das Línguas de Sinais, sendo a brasileira batizada pela professora de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB. Em 1994, Brito passa a utilizar a abreviação, como hoje é conhecida: LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (LOPES, 2005).

Em 2002, é sancionada a lei nº 10. 436, que reconhece oficialmente, a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de expressão e comunicação. Esta codificação é tida como um sistema linguístico, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e, oriunda dos grupos de pessoas surdas do Brasil. Assim, o sistema educacional brasileiro fica com a incumbência de garantir a sua inclusão em cursos de formação de educação especial, cursos de fonoaudiologia, bem como em magistérios. Também é assegurada a inclusão em nível médio e superiores, o ensino da LIBRAS, como parte integrante dos mesmos, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesta perspectiva, o surdo, como todos os demais alunos tidos como “especiais”, terão garantidos assim, o seu direito à uma educação, que lhes possibilite maior autonomia, e por conseguinte, uma inclusão social em todos os sentidos.

Avanços e dificuldades na inclusão da pessoa surda

O processo de inclusão das pessoas com surdez na educação convencional, tem sido tratada à partir de diversas formas, nem sempre aceitas pela comunidade surda. No caso, surdos como usuários da linguagem de sinais, ou seja, aquelas pessoas que não possuem a possibilidade da aquisição da linguagem oral.

Vivemos em uma sociedade que, ao que já registramos anteriormente, tem adotado ao longo do tempo uma prática de exclusão, que engloba praticamente todo e qualquer comportamento desviante do padrão social já estabelecido. Trata-se de uma exclusão social, que parece ainda avançar para o atendimento dentro das instituições (SASSAKI, 2003).

Ainda no século XX fomos espectadores de uma prática educacional que ainda enfatizava o paradigma da clínica médica. Esse modelo conduziu durante muito tempo o processo educacional, que era centrado na falta, na deficiência, na limitação, e não naquilo que o sujeito era capaz de realizar, ou melhor, de aprender de modo significativo. Por essa época, quase sempre o fracasso dos surdos na educação, era atribuído às suas limitações, desconsiderando-se a falta de preparação dos profissionais em lidar com esse tipo de situação. Não se concebia o indivíduo como uma pessoa integral, com suas características próprias, nem se investia em reflexões voltadas para questões pedagógicas específicas para essa clientela..

Skliar (1998), sobre isso comenta:

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (p.11).

Wilcox e Wilcox (2005), corroboram com essa premissa, quando ressaltam que usar a visão em substituição da audição, como forma de comunicação, é uma oportunidade criativa de uso das capacidades substitutivas. É uma característica que tem sido comumente negligenciada por aqueles que pensam a educação pelo viés do ouvinte, onde o canal primário de informação é ao auditivo.

Por conta disso, a escola priorizava exames audiológicos para mensurar a possibilidade de aquisição e desenvolvimento de uma linguagem oral. Neste sentido, a educação das pessoas surdas era pensada em termos de capacidade linguística e não em termos educacionais. Nestes casos, a preocupação do professor era a de estimular a aquisição da fala pelos surdos. Os conteúdos ficavam em segundo plano. No caso dos surdos profundos, educados nesta perspectiva oralista, esses não desenvolvem uma fala socialmente satisfatória, o que resulta em um atraso em termos de desenvolvimento global significativo.

Esta realidade parece ter disparado os avanços das pesquisas sobre línguas de sinais, dando origem a uma série de novas propostas pedagógicas para a educação da pessoa surda. Como nos anos 70, a filosofia da Comunicação Total, que não favoreceu de todo o desenvolvimento linguístico do surdo, mas possibilitou um maior entendimento das características das pessoas surdas, servindo de transição do oralismo para o bilinguismo, com a aquisição da língua de sinais (QUADROS, 2005).

Dorziat (2002) nos informa que, o bilinguismo, surge como uma alternativa à urgência em prover o surdo de uma comunicação mais efetiva, para que o seu desenvolvimento cognitivo na escola, fosse possível de forma mais efetiva. À partir daí, a linguagem não mais foi vista como mera articulação oral, com ou sem a ajuda de gestos individualizados. O respeito à língua de sinais e o seu reconhecimento, sedimentaram a real possibilidade do surdo ter o acesso a uma linguagem em tempo real.

Políticas públicas direcionadas a inclusão da pessoa surda

A exclusão escolar tem sido legitimada nas práticas políticas educacionais. Uma realidade que começou a mudar, somente a partir da visão dos direitos humanos e, do conceito de cidadania. Este último fundamentado no reconhecimento das diferenças e, na participação popular dos sujeitos, independente de suas características de cor, raça, credo, dentre outras, com base em uma visão inclusiva.

Segundo Mazzotta (2003), o direito à educação e a cidadania das pessoas com deficiência, é uma atitude social recente, manifestando-se através da reivindicação de grupos isolados. A conquista e o reconhecimento de alguns direitos dessas pessoas, inclusive dos surdos, são registradas como elementos integrantes de políticas sociais, desde meados do século passado. No Brasil, a comunidade surda tem uma trajetória luta e realizações.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988 define no seu artigo 205, a educação como um direito de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições e de acesso a escola como um dos princípios para o ensino. Trata-se de um direito instituído, mas difícil de viabilizá-lo para a pessoa surda. Pois algumas especificidades desta categoria de alunos, necessita de investimentos, tanto em tecnologia de ponta, como em treinamento dos professores e facilitadores do ensino.

No ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, novas formas de interpretação da desigualdade social e do acesso das minorias e desfavorecidos a bens e serviços ficaram melhores definidas. Outros documentos oficiais, internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (de 1990), a Declaração de Salamanca (de 1994) bem como a Convenção de Guatemala (de 1999), passaram a influenciar na elaboração de leis brasileiras e ações relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva.

Particularmente, a Declaração de Salamanca foi um marco, pois defende que o princípio norteador da escola deve ser, propiciar a mesma educação para todas as crianças, adaptada às suas demandas. Reconhece a língua de sinais como garantia de acesso da criança surda ao ensino na língua de sinais de seu país, como condição básica para uma aprendizagem significativa.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9394/96, estabelece no seu capítulo V, art. 58 que, a educação de alunos com necessidades especiais deve acontecer, de preferência na rede regular de ensino. Para Souza e Góes (1999), o surdo está incluído nesses casos.

Da forma como está posta na lei, um número significativo de surdos passou a ter acesso à escola regular, em termos de espaço físico, mas continuam sem acesso à educação. A falta de apoio em termos de tecnologia e de preparação dos professores das escolas públicas fazem com que, os surdos permaneçam amargando um constrangimento por estarem em uma sala de aula, relativamente alheios ao saber convencional. Strobel (2008), informa ser constante os relatos de surdos que lutam pela inclusão social, porém rejeitam a inclusão educacional no modelo atual, que eles acreditam desconsiderar peculiaridades do seu jeito de ser.

Uma das queixas sobre a inserção dos surdos nas salas de aulas regulares, diz respeito ao tipo de comunicação predominantemente usada nesses ambientes, ou seja, a comunicação oral. O surdo tem sua especificidade linguística, que também precisa ser considerada, de forma a permitir seu desenvolvimento pleno.

Sá (2005), reflete que as políticas públicas de educação inclusiva garantem o direito a todo cidadão brasileiro a uma educação plena e significativa. Entretanto, o que inquieta a sociedade é saber se a escola regular, no atual contexto em que vivem os surdos no Brasil, está sendo significativa.

A LDBEN/96, em seu artigo 59, discorre que os sistemas de ensino precisam assegurar, currículo, recursos, métodos e organização específicos, capazes de atender às suas necessidades. Porém o que se percebe, em termos da realidade do aluno surdo é que, a escola parece continuar oferecendo programas educacionais, mais voltados para pessoas ouvintes. São poucos os programas voltados efetivamente a participação de surdos e, que considerem o seu modo de viver, tal como sua cultura, língua e necessidades. Enfim, que compreendam e respeitem as suas especificidades no processo de inclusão no ambiente escolar, permitindo-lhes o direito de serem pessoas diferentes e, não apenas vistos como deficientes.

Alguns avanços puderam ser observados nas políticas públicas no Brasil, no que diz respeito a pessoa surda. Pode-se destacar o reconhecimento da LIBRAS como forma legal de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras, que se deu através da assinatura da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que definiu as formas institucionais no uso e difusão da LIBRAS para um maior acesso das pessoas surdas à educação.

Outra grande conquista foi a inserção do intérprete em sala de aula, como forma de minimizar as dificuldades de comunicação do surdo, devido a linguística utilizada no espaço escolar. Contudo, a inclusão desejada e como descrita na legislação ainda está longe de ser alcançada (LACERDA, 2000). Há pouca qualificação dos intérpretes, bem como poucos destes profissionais disponíveis para atendimento da população que dele necessita.

Conclusão

Pelo disposto, a atual política educacional brasileira parece proclamar o direito igualitário à educação. Trata-se de um direito ao acesso à educação, o que não deve ser confundido com o direito a uma educação igualitária, pois a escola tem oferecido um ensino calcado em metodologias padronizadas, que em muito desconsideram as singularidades existentes na educação da pessoa surda.

Portanto, a escola precisa criar espaços onde a pessoa surda possa manifestar-se, expressando sua cultura e modo de ser. A sua luta parece consistir no respeito a sua condição, propiciando-lhes os recursos materiais e humanos, para que possam usufruir de uma aprendizagem realmente significativa.

Parece haver uma contradição entre os princípios que nortearam a idéia de inclusão e a sua prática. Os surdos ainda sentem-se excluídos do processo de ensino-aprendizagem, porque suas especificidades na inclusão escolar, ainda não permitem que usufruam de uma educação de qualidade, mesmo na atual política pública educacional que declara o direito igualitário à educação.

Finalmente, para que a educação inclusiva seja realmente efetiva, as peculiaridades próprias da educação da pessoa surda precisam e devem ser consideradas e respeitadas, para que possamos cumprir o disposto na Legislação brasileira, que garante a todos o direito não somente a uma educação, mas a uma educação de qualidade.

Referências

AFONSO, Carlos - **Reflexões sobre a surdez: a problemática específica da surdez** . - Vila Nova de Gaia : Gailivro, 2008. - 71, 110 p., pag. convergente.

BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria: UFSM, 2000.

BRASIL. **Constituição; República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca** e de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Deficiência Auditiva** / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997. VI. - (série Atualidades Pedagógicas; n. 4). 1. Deficiência Auditiva. I. Rinaldi, Giuseppe. II – Título. CDU 376.353

_____. **Lei de Libras**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2011.



_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 04 de fevereiro de 2011.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos** (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2011.

DORZIAR, A. **Concepções de ensino de professores de surdos.** Educação Online. Nº 15. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA ONLINE. **Encyclopædia Britannica Inc.**, 2011. Consultado em 2013-02-22.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 23/12/2013.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. IN: THOMA, A. S.; LOPES, M.C. (Org.) **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUZA, R. M; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: IN: C SKLIAR (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188.

SKLIAR, C. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.



ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA
<http://idonline.emnuvens.com.br/id>
ISSN on-line: 1981-1179

Como citar este artigo (Formato ABNT):

CARVALHO, M.G.; NASCIMENTO, M.C.D.; GARCIA, J.S.B.L. História e Memória da Deficiência Auditiva no Brasil **Id on Line Revista de Psicologia**, Julho de 2015, vol.9, n.27. p. 194-204. ISSN 1981-1189.

Recebido: 25/04/2015

Aceito:12/05/2015