



COLEÇÃO PÓS LETRAS

Sou surdo: eu e minha educação



VOLUME 03

Edneia de Oliveira Alves
Maria de Fatima Pereira Alberto



Conselho Editorial



Alessandra Soares Brandão (UFSC)
Ana Graça Canan (UFRN)
Ana Mafalda Leite (Universidade de Lisboa)
Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)
Anita Martins Rodrigues de Moraes (UFF)
Arnaldo Saraiva (Universidade do Porto)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Gastón A. Alzate (California State University)
Inocência Mata (Universidade de Lisboa)
João Batista Pereira (UFRPE)
José Rodrigues Seabra Filho (USP)
Juliana Luna Freire (UFPB)
Juliana Pasquarelli Perez (USP)
Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne (UFPB)
Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)
Maurizio Gnerre (Università di Napoli L'orientale)
Maximiliano Torres (UERJ)
Ramayana Lira (UFSC)
Regina Dalcastagnè (UnB)
Saulo Neiva (Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand)
Simone Schmidt (UFSC)
Suzi Frankl Sperber (UNICAMP)
Yuri Jivago Amorim Caribé (UFPE)

Projeto Gráfico:

CDM Design e Consultoria Empresarial Ltda
Camille Barbosa de Aquino
Roberta Lima Designer

Diagramação:

Roberta Lima Designer



COLEÇÃO PÓS LETRAS

Sou Surdo: eu e minha educação



Edneia de Oliveira Alves
Maria de Fatima Pereira Alberto

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

A474s Alves, Edneia de Oliveira.
Sou surdo: eu e minha educação [recurso eletrônico] /
Edneia de Oliveira Alves, Maria de Fátima Pereira
Alberto. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Recurso digital (398kB)
Formato: ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-5621-123-7

1. Educação de surdos. 2. Surdos - Educação inclusiva.
3. Surdos - Língua de sinais. 4. Educação de surdos -
Legislação. I. Alberto, Maria de Fátima Pereira. II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 376-056.263

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

Sumário



- 10** Introdução
- 12** O surdo e o contextos educacional
- 30** O surdo produzindo sentido e significado
- 38** Os documentos legais significando a educação de surdos
- 44** Conclusões
- 48** Referências
- 64** Sobre as autoras

Introdução



O Surdo tem sido submetido ao longo da história às diversas filosofias educacionais que pouco tem contribuído para seu acesso educacional pelo não entendimento da sua especificidade linguística. Conforme Capelli, Blasi e Dutra (2020), as barreiras enfrentadas pelo Surdo em instituição educacional instaura a necessidade de mudança política, social e educacional.

Hoje, tratar da surdez partindo da perspectiva sócio-antrópica é ver o Surdo como minoria linguística por partir da concepção de diferença. Sendo assim, neste livro, adotamos o termo Surdo com ‘s’ maiúsculo para dar visibilidade a esse aspecto. Atualmente, a investigação sobre surdez tem partido da perspectiva da educação bilíngue e da educação inclusiva para surdos. Autores como Marschark e Knoors (2012) defendem uma educação bilíngue para Surdos pontuando que esse modelo educacional é considerado essencial em muitos países. Porém, essa compreensão é de que a educação bilíngue deve acontecer em escola específica para surdos. Essa é uma perspectiva que se distancia da oralista como foi até a década de 1980 (CORMIER, SCHEMBRI, VISON; ORFANIDOU, 2012). Essa nova perspectiva concebe o Surdo como sujeito detentor de uma língua própria, mas, que necessita também aprender a modalidade escrita da língua portuguesa por ser ele um cidadão brasileiro e conviver com as informações e conhecimentos produzidos e reproduzidos em língua portuguesa.

A partir da filosofia de educação bilíngue, que surgiu pela demanda da minoria linguística usuária de Libras – Língua Brasileira de Sinais (LACERDA, ALBRES; DRAGO, 2013), a concepção deixa de ser a de reabilitação para a de aceitação da pessoa surda como diferente. Essa concepção cria o jeito Surdo de ser e modo de ser cultural que parte da diferença linguística (BREMM; BISOL, 2008). Essa concepção tem significado para o Surdo o respeito a sua condição de falante da Libras e detentor do direito de acesso à educação a partir da sua própria língua, pois, esta já é reconhecida como “língua natural” (ZYCH, 2003, p. 10; SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567; GESUELI, 2008, p. 65; CORMIER et al. 2012, p. 51; FERRETTI; CSALI, 2012, p. 02; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 789; LEDERBERG, SCHICK; SPENCER, 2013, p. 16). Nota-se que diversas mudanças têm ocorrido no sistema educacional para a garantia da educação regular para esse participante, embora ainda haja muito a se fazer e haja percalços pelo

caminho, essas mudanças podem ser consideradas positivas a partir do ponto de vista político.

Uma vez esclarecidos esses pontos de vista norteadores do discurso apresentados neste livro, temos como objetivo apresentar o sentido atribuído pelo Surdo e pelos documentos legais que tratam da educação da pessoa com deficiência sobre seu processo de escolarização. Os dados apresentados neste livro surgiram de uma pesquisa realizada para a tese de doutorado intitulada “O acesso do Surdo à educação escolar”. Aqui apresentaremos dois recortes dos dados que surgiram da análise de conteúdo empregada na tese e da análise temática na perspectiva de Minayo (2007).

Dada a necessidade da compreensão da complexidade envolvida no interesse da pesquisa, os dados surgiram de uma pesquisa qualitativa baseada nas concepções de Minayo (2007). Portanto, foi empregada como coleta de dados a realização de entrevistas aos 07 (sete) participantes, porém, dentre eles, 05 (cinco) contribuíram com os dados apresentados aqui. Esses eram moradores da grande João Pessoa, três deles eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade variando entre 23 e 28 anos, nível de escolaridade entre cursando nível médio a nível superior completo, com experiência de ensino oral, inclusiva e bilíngue e 4 deles oriundos de escola pública e um de escola pública e privada. Todos eles eram falantes fluentes em Libras, assim como a entrevistadora, e todos os cuidados éticos foram tomados para a realização da entrevista. A análise dos dados das entrevistas foi realizada por meio de análise de conteúdo no sistema Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte (Alceste).

Para a análise temática dos documentos, foi constituído um corpus composto por declarações, decretos, leis, notas técnicas, relatórios técnicos e resoluções, contendo ao todo 27 documentos, do intervalo de tempo de 1996 a 2015. Todas as análises realizadas foram com base na concepção de sentido de Vigostky em que, conforme Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009, p. 179), é “concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama desses signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada”. Compreende-se também que o entrelaçamento entre a ‘consciência e a palavra’ e o ‘sentido e a realidade’ é tão profundo que muitas vezes não é possível depreender quem motiva o pensamento se a consciência humana no sentido psicológico ou a palavra que lhe atravessa o pensamento constantemente. Consideramos que a palavra tem um valor primordial porque é por meio dela que o sujeito representa o eu e o seu meio, assim, significando sua realidade vivenciada. Sendo assim, justifica-se nossa análise por meio do sentido, pois, por meio dele pudemos depreender a vivência educacional do surdo e as preconizações presentes nos documentos legais.

1

O surdo e o contexto educacional



A Libras é uma temática que ganhou evidência social a partir da sua legalização por meio da lei 10.436/02. Assim, ela estabelece uma relação direta com a surdez, o que acarretou diversas formas de olhar a pessoa surda. A primeira forma de tratar a surdez era embasada em uma visão clínica que partia do diagnóstico ao encaminhamento para o tratamento do déficit auditivo, portanto, a concepção assumida ao se referir ao surdo era da deficiência.

O atendimento centrado na deficiência acarretou perdas aos surdos no desenvolvimento psicossocial e a redução da sua capacidade de adaptação social, pois, a vida dos surdos era permanentemente permeada pela busca da oralização (STRÖBEL, 2006). A não identificação com o mundo ouvinte sempre condicionou o Surdo à solidão, de forma que, de acordo com Bisol e Sperb (2010), suas autobiografias relatam isolamento no meio ouvinte e é nessa condição que o Surdo tenta compreender a si mesmo buscando identificação social com os ouvintes. Imerso em um contexto que adota a visão clínica na forma de tratar a surdez, os surdos convivem com a estigmatização e o isolamento social.

A partir da visão multiculturalista, que é recente (WITCHES; LOPES, 2018), a surdez envolve mais aspectos do que o déficit auditivo (LIMA, 2011) e é necessário compreender que os Surdos são potencialmente capazes e que devem ser compreendidos e valorizados e ter respeitado seu direito de ser diferente (ARCOVERDE 2011). Nessa mesma linha de pensamento, Kelman (2008) aponta que o pensamento multiculturalista influenciou para que o Surdo fosse aceito e adquirisse língua natural estando em contato com outras pessoas falantes da sua língua, pois, tem em seu princípio a preservação de práticas culturais de pessoas com diferenças étnicas, linguísticas, religiosas, culturais, gêneros, crenças e aptidões individuais e, enquanto movimento, ele tem a função de promover a respeitabilidade e a garantia de igualdade de direitos. Seguindo a concepção da diferença, Candau (2008) afirma que a corrente multiculturalista defende que a diferença seja enfatizada para garantir a expressão das identidades culturais e manter as matizes culturais em um determinado contexto. Dessa forma, a partir da perspectiva sócio-antropológica, a surdez é vista como diferença cultural da mesma forma que ocorre com outras minorias (BISOL; SPERB 2010) e é uma condição que marca culturalmente o Surdo (WITCHES; LOPES, 2018). A partir dessa perspectiva, desconstrói-se a visão clínica da surdez e passa-se a valorizar a forma de ser surdo.

A perspectiva multiculturalista favoreceu ao movimento surdo contra a imposição da oralização e à favor do direito ao uso de língua de sinais no Brasil. Albres (2004) afirma que em Mato Grosso do Sul, a luta do Surdo por reconhecimento da sua capacidade aconteceu por meio da luta pelo seu direito linguístico em associações e por ex-alunos do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que trabalhando como vendedores ambulantes puderam viajar o país inteiro levando sua língua. Percebe-se, então, que o movimento de resistência à oralização iniciou-se pelo movimento em busca da valorização da língua de sinais. Porém, com o amadurecimento do movimento, os surdos procuram mais que a valorização de sua língua, procuraram a valorização da sua cultura (STRÖBEL, 2007).

Estudos sobre a identidade surda contribuem para a compreensão sobre o

modo do Surdo se vê. McIlroy e Storbeck (2011) afirmam que a identidade surda é assumida como diferença. Sendo assim, aquele surdo que adota a identidade surda prefere o termo Surdo ao referir a si mesmo (LEDERBERG, SCHICK; SPENCER, 2013). McDonald (2010) e Sutton-Spence (2010) defendem a experiência visual como princípio da identidade surda em contraposição ao princípio da perda auditiva. Isto porque, conforme Perlin e Miranda (2003), a condição de surdez se trata de um modo de vida que parte da experiência visual que utiliza-se da visão em substituição da audição, a qual influencia na formação da cultura surda. A partir dessa concepção, a surdez passa a ser vista como um fator cultural e como um direito de ser diferente dentro de uma sociedade multicultural como defendido pela literatura, em autores como: Klein e Lunardi (2006), Bremm e Bisol (2008) e Gesueli (2008).

Para Bisol e Sperb (2010), se ver como surdo significa ter experiência com a língua de sinais e não sentir a perda auditiva como um estigma. Witches e Lopes (2018) afirmam que a luta permanente pelo reconhecimento do seu potencial e pela visibilidade, a formação de uma comunidade de surdos, a língua de sinais e a experiência visuo-gestual enquanto forma de vida são marcadores da cultura surda. A partir desta perspectiva, a língua de sinais constitui e é constituída pelo Surdo e, conforme Lederberg, Schick e Spencer (2013), os autores da área concebem a língua de sinais como meio de comunicação e tem todas as propriedades de uma língua falada. Ao passo que essa língua é criada e reproduzida pelo Surdo, cria-se uma comunidade formada por pessoas falantes de língua de sinais e de uma cultura cuja existência é politicamente preservada pelos surdos e mantém-se o grupo para as lutas por seus direitos humanos e sociais.

A partir da visão linguística sobre a língua de sinais, Fernandes (2003) afirma que há duas características de línguas: orais-auditivas e espaço-visuais e que as línguas de sinais são naturalmente produzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Lederberg, Schick e Spencer (2013) apontam que a língua de sinais expressa significado por meio da gesticulação em movimentos e postura do corpo e expressões faciais, possui marcações gramaticais como pronominalização, verbos, adjetivos com uso de configurações de mão, localização e movimento, utiliza-se de recurso prosódico através de expressões faciais e movimentos entre outros. Portanto, é um modo de expressão que significa o mundo e possibilita ao seu usuário a formação de conceitos e a representação da realidade que vivencia.

Essa nova visão sobre o ser Surdo como diferente e falante de uma língua diferente da majoritária provoca na sociedade a responsabilidade da sua inclusão, de forma que é partilhada e demanda uma série de ações das instituições e medidas legislativas para que as adaptações necessárias para a inclusão do brasileiro surdo bilíngue sejam efetivadas.

No Brasil, iniciou-se a discussão sobre a política de educação inclusiva na década de 1990 (AINSCOW, 2009; MORAES, 2009; SOARES, 2013). Essa discussão aconteceu porque o Estado assumiu o papel de prover os direitos fundamentais (MORAES, 2009) e esse movimento surgiu em consonância com a dinâmica de educação para todos (AINSCOW, 2009; PLETSCHE, 2011), cuja determinação aconteceu na Conferência

Mundial de Educação para todos motivada pelos desafios de modernização econômica e da globalização (CASTILLO, 2011). Nessa conferência, o Brasil foi um dos países a participar acarretando a entrada da educação inclusiva na agenda do governo brasileiro (SOARES, 2013). A partir de então, o governo já iniciou a implementação de medidas de inclusão no sistema regular de ensino com a inserção da temática na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sob o nome de educação especial, nomenclatura utilizada para se referir à educação das pessoas deficientes até a década de 1990.

No Brasil, desde 2001, a Política Nacional de Educação das Pessoas com Necessidades Especiais – na perspectiva da educação inclusiva – vem implementando a inclusão do Surdo na sala de aula do ensino regular, como bem afirma Lima (2011); o governo brasileiro assumiu internacionalmente o compromisso em incluir na rede regular de ensino todas as crianças independentemente de suas diferenças. Para Soares (2013), a perspectiva da educação inclusiva intenciona a alteração da estrutura educacional para a inclusão da pessoa com deficiência ao invés de cobrar dessa pessoa a competência para entrar no sistema regular de ensino. É uma educação direcionada, segundo Pletsch (2011), para as pessoas com deficiência sensorial, mental, física e múltiplas, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular.

Segundo Rahme (2013), esse tipo de educação intenciona agregar numa mesma escola os sujeitos pertencentes à lógica institucional diferente para promover a constituição de laços sociais entre sujeitos que se experimentam. Essa educação tem no interior de seu discurso os ideais da inclusão, que é um processo contínuo de combate à exclusão e, na escola, envolve a presença, a participação e a realização de alunos (AINSCOW, 2009).

É com base nesses preceitos e na tentativa de cessar a educação segregadora, que defende-se a inclusão, porém, o resultado não tem sido bem esse. Segundo Miranda (2008), a inclusão passa a ser concebida de forma contrária à concepção de integração, pois, afirma Bueno (1999, in Miranda 2008):

o conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Podemos dizer que integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. [...] enquanto a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que conhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (p. 39).

As pesquisas têm encontrado muitos problemas de ordem estrutural, política e ideológica na educação inclusiva. A imposição da inclusão do Surdo na escola inclusiva por meio de leis acaba por gerar problemas para sua inserção. De acordo com Dorziat, Araújo e Soares (2011), os resultados negativos sobre o processo educacional do Surdo em sala regular de ensino demonstram como os documentos se transformam em formas perversas de exclusão ao passo que não retira o sujeito da escola, mas, mina sua presença colocando-o em situação de inferioridade. Assim, a proposta de incluir na verdade exclui, haja vista os relatos de problemas encontrados nessa inclusão.

Lima (2011) aponta que a abertura da escola para receber todos os excluídos gerou o estabelecimento da dicotomia entre o discurso oficial e o que tem sido posto em prática para a promoção da inclusão. Em consonância com essa assertiva Macedo e Bomfim (2009), afirmam que a escola assume um discurso de inclusão da diversidade, porém, tem os próprios mecanismos de exclusão e seleção social, excluindo aqueles que não conseguem responder às expectativas da escola quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da escola. Isso ocorre de tal forma que, segundo Souza (2013), a escola identifica as irregularidades e utiliza práticas normalizadoras para individualizar os sujeitos desviantes dando visibilidade ao padrão para não perder de vista o modelo ao qual pretende submeter esses sujeitos.

Nota-se que esses mecanismos podem ocorrer de diversas formas e Macedo e Bomfim (2009) afirmam que a escola exclui os alunos com maior dificuldade por não considerar suas singularidades e Angelucci e Luz (2010) complementam a ideia afirmando que a escola regular não reconhece como escolarizáveis os diferentes em língua, cultura, condição socioeconômica, imagem corporal e órgãos sensoriais. Além dos fatores relacionados às ideologias, há os práticos e Miranda (2008) afirma que o atendimento ao deficiente não é ofertado de maneira adequada resultando na exclusão desse aluno. Lima (2011) aponta a exclusão do processo interacional e da aprendizagem em grupo com alunos e professores ouvintes e intérpretes e Lacerda (2007) afirma que os alunos usualmente não conversam com os professores, pois, esses não sabem língua de sinais ou sabem rudimentarmente.

Além desses problemas há outros, pois, para Balan (2012), alguns professores procuravam aprender a língua de sinais, mas, assumiam as salas sem a habilidade de comunicação com os alunos. Entretanto, os professores deveriam assumir a sala de aula já fluentes em Libras, dessa forma, afirmam Almeida, Rocha e Peixoto (2013), o professor poderia cumprir sua função na educação de surdos. Nesse mesmo direcionamento, Vargas e Gobara (2014) afirmam que os professores em uma sala de aula inclusiva não sabiam como lidar com o aluno surdo por não saber se comunicar em Libras delegando, assim, a sua função para o intérprete de Libras, na maioria das vezes esses professores optavam por ensinar ao grupo de ouvintes e nenhum deles providenciou a melhora de sua interação com o aluno surdo nem com o intérprete.

De acordo com a preconização da responsabilidade profissional do professor, a escola inclusiva cobra que ele cumpra a sua função com todos, independentemente das características individuais dos alunos. Assim, conforme Soares (2013), a partir do momento em que o professor tem em sua sala de aula um aluno deficiente, deve res-

ponsabilizar-se por sua aprendizagem, assumindo o papel, segundo Poker e Milanez (2015), de educar mediando conhecimentos para que o aluno participe de atividades significativas e incentivar o potencial do aluno. Conforme Macedo e Bomfim (2009), o professor precisa respeitar a subjetividade, o sentimento e a potencialidade do aluno porque ele é um sujeito que possui uma história, gestos, desejos e sonhos que devem ser estimulados pela escola. Uma vez assumido esse compromisso, o professor pode, conforme Marschark, Richardson, Sapere e Sarchet (2010), diferenciar sua metodologia e a dinâmica de sala de aula se comparada ao modo corriqueiro do trabalho em sala de aula. Portanto, o professor não deve delegar sua função para o intérprete (VARGAS; GOBARA, 2014). Problemas como esse podem ocorrer devido à percepção que o professor tem sobre a surdez pois, Silva, Silva, Monteiro e Silva, (2018) afirmam que os professores justificam a defasagem na aprendizagem pela surdez, como se a competência estivesse diretamente vinculada ao ouvir.

Por outro lado, há casos em que o professor assume uma postura colaborativa frente à equipe que a escola lhe proporciona. De acordo com Santos (2008), os professores reconhecem a importância da parceria com os professores da sala de recurso. A diferença de postura do professor pode estar vinculada à formação desse professor, pois, a falta dela acarreta problemas nas práticas educacionais desse profissional. Dorziat et al. (2011) apontam que, pela falta de qualificação dos professores, a escola não tem trabalhado a diferença, ao contrário, os professores têm trabalhado a partir da concepção linear da igualdade tentando tornar todos iguais.

A preocupação com a qualificação dos professores é relevante tendo em vista que os profissionais da educação não estão preparados para promover a inclusão do Surdo, no entanto, o educador é fundamental no processo de inclusão desse aluno uma vez que ele é o mediador do saber (SILVA, 2008). Lacerda e Bernardino (2009) afirmam que é necessária uma formação para atuar em sala de aula que contemple questões de processo de ensino/aprendizagem, formação de conceito e construção de conhecimento. Também para que os professores tenham condições de, conforme Padilha (2009), formar pessoas que tenham possibilidades de uma vida digna.

A formação precisa preparar o professor para contribuir com o cumprimento da função social da escola e para atender à especificidade do Surdo. Sobre a função social da escola, interessando aqui focar o Surdo, Padilha (2009) e Vieira et al. (2010) afirmam que ela possui a função de formar socialmente e para a cidadania, em conhecimentos, em habilidades técnicas e científicas e promover o acesso aos bens culturais. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Gonçalves, Piovesan, Link, Prestes e Lisboa (2005, p. 636) afirmam que esse ambiente “é o espaço por excelência em que o indivíduo tem possibilidades de vivenciar de modo intencional e sistemático as formas construtivas de interação, adquirindo um saber que propicie as condições para o exercício de cidadania” e De Paula (2009) afirma que nesse lugar o Surdo tem a possibilidade de construir seu espaço por meio das interações com outros surdos.

De modo geral, Guerreiro (2012) afirma que a educação tem a função de formar integralmente o ser humano ao longo da vida e é um direito humano e social; Castillo (2011) afirma que ela influi na produção e reprodução da ordem social de um país,

pois, ela nasceu com a ideologia de formar valores, conhecimentos produzidos pela ciência e para o desenvolvimento do pensamento humano e Santos (2010) afirma que seu princípio está ajustado ao sentimento de amor, solidariedade e compartilhamento e que é um espaço de representação das identidades surdas.

A partir dessa visão, a compreensão de escola inclusiva é pertinente aos objetivos educacionais, no entanto, como vem sendo apontado, a sociedade carece de uma mudança das práticas homogeneizadoras que a escola adota ao longo da história. A escola ainda é hegemônica e higienista. Dito desse modo porque, segundo De Paula (2009), a escola é um espaço de homogeneização, burocratização e normalização de ritmos, processos e linguagens e esse tipo de contexto dificulta a afirmação de identidade das minorias. Portanto, a escola será inclusiva quando as práticas educacionais tiverem como princípio básico e puserem em prática o respeito à diferença e, ao conhecê-lo, promover as potencialidades dos alunos surdos.

A partir da inclusão do Surdo no sistema de ensino, segundo Santos e Gurgel (2009), a formação do profissional da área de surdez precisa considerar a língua de sinais e os aspectos específicos da surdez. Pois, de acordo com Druchen (2010), a língua de sinais é uma prerrogativa básica na formação por meio de treinamento ou de qualquer outra natureza para o atendimento ao Surdo.

Conforme Guerreiro (2012), as universidades tem uma responsabilidade indireta ou direta com a inclusão do Surdo, uma vez que é responsável pela formação de profissionais. A responsabilidade indireta está relacionada à formação de profissionais capazes de atender ao aluno surdo em suas especificidades e na fomentação de saberes sobre a área, pois, conforme Silva, Diógenes e Silva (2014), há a necessidade de maior quantidade de estudo que focalize o Surdo em processo de escolarização e Senra (2009, p. 72) defende que “haja a produção e análise de conhecimento e as formulações de intervenções sejam realizadas de forma crítica e visando toda a complexidade que envolve o fenômeno”. A universidade através de seus mecanismos tem as condições necessárias para contribuir com a educação do Surdo em todos os níveis de escolarização, portanto, a forma direta que Guerreiro se refere está relacionada à inserção do Surdo no nível superior para que ele possa obter formação profissional e acessar o mercado de trabalho.

Segundo Jorge e Ferreira (2007), o ensino superior é importante na vida do Surdo para

a promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso, na direção da autonomia, independência e interdependência, de ter uma carreira profissional satisfatória e adequada às suas capacidades e interesses; do envolvimento em processos de tomada de decisão importantes na sua vida; de perseguir os seus sonhos e objetivos, contribuindo ativamente para/na sociedade; de experimentar um sentido pessoal de qualidade de vida (p. 354).

Assim como qualquer outro jovem, o Surdo almeja o ensino superior, a exem-

plo dos jovens alunos do PROEJA buscam o nível superior para obtenção de profissionalização (BITTENCOURT, 2013), porém, Silva et al. (2012) afirma que ainda há uma lacuna entre a garantia do direito de acesso ao ensino superior e a efetivação da acessibilidade. Assim, nesse contexto, Sander (2013) chama a atenção para o fato de que o acesso do Surdo no nível superior é garantido por meio da atuação do intérprete de língua de sinais que deve ter pelo menos uma formação em nível superior. Porém, cursos de formação de tradutores de Libras é recente no Brasil (FARIA; GALÁN-MAÑAS, 2018). A importância dessa formação ganha ainda mais evidência diante da necessidade do profissional Surdo no contexto de escolarização da criança surda, como será discutido mais adiante.

Um dos fundamentos da educação inclusiva é o entendimento de que, o professor em sala de aula deve estar preparado para ensinar a todos e de acordo com suas especificidades assumindo a práxis concebida como ação em uma realidade concreta e suas condições de compreender a realidade e seus diferentes graus de consciência (PADILHA, 2009). A educação inclusiva concebe esse “todos” composto por pessoas não deficientes e pessoas com deficiência sensorial, mental, física e múltiplas, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular. No entanto, Lima (2011) aponta a necessidade de reflexão sobre a inclusão e que os grupos sejam particularizados afim de oferecer-lhes um melhor atendimento, assim como, é necessário que a política educacional defina propostas pedagógicas para a escola e para as especificidades da surdez pondo a Libras como símbolo maior para possibilitar a sua inclusão social.

A educação inclusiva usa como alternativa para atender à especificidade do Surdo a implantação do Atendimento Educacional Especial (AEE) que funciona em uma sala de recurso dentro de cada escola. De acordo com Oliveira e Nunes (2015), o AEE é o ensino com função de suporte pedagógico para superação das dificuldades em conteúdos escolares realizado em horário contrário ao da sala de aula comum. Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010) complementam essa informação dizendo que a função do AEE é de complementariedade e suplementação da educação do seu público-alvo. No entanto, a prática nas escolas inclusivas tem sido criticada, pois, Soares (2013) afirma que essa proposição se torna contraditória por manter espaços diferentes para atendimentos das crianças com deficiência. Santos (2008), refletindo sobre a prática pedagógica para a manutenção da sala de recurso, ressalta que a exclusividade de serviços para o Surdo acaba por ser excludente porque torna-se um espaço segregador e Pletsch (2011) complementa afirmando que, apesar de reconhecer a importância da sala de recurso, afirma que essas salas não podem ser consideradas como solução para todos os desafios do desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência.

Para que essa sala funcione, é preciso estabelecer que haja um professor responsável por atender esses alunos nessas salas, entretanto, Rossetto (2015) afirma que as normativas da educação inclusiva descaracterizam a função do professor e questiona a viabilidade desse profissional trabalhar em áreas tão diversas, acabando por sobrecarregá-los com responsabilidades diferentes do ensino e com a função de persuadir os professores a promoverem a inclusão escolar.

Uma vez inserido o Surdo no contexto escolar, indica-se que haja profissionais surdos na escola como referência para a criança surda. Pois, de acordo com Lodi e Luciano (2009), as crianças surdas necessitam ter contato com interlocutores de sua língua natural para inserirem-se e Pereira (2008) afirma que a presença do adulto surdo sinalizador na vida da criança surda contribui para a exposição dessa criança às atividades discursivas em língua de sinais e traz como consequência a aprendizagem significativa. Além dessa questão, Quadros (2008) afirma que o professor surdo é quem melhor domina a língua de sinais e são os mais indicados para trabalhar no processo de aquisição da língua de sinais com as crianças surdas.

A partir desse entendimento, foi inserido na escola a figura do professor surdo que até 2010 contava apenas com a formação técnica em instrutor de Libras para atuação em sala de aula de escolas que tinham alunos surdos matriculados. Santos e Gurgel (2009), afirmam que os instrutores passavam por uma formação em programas ofertados nas capitais do Brasil ou possuía uma certificação ProLibras para certificar pessoas fluentes em Libras. O professor/instrutor de Libras é o profissional responsável pelo ensino de Libras para surdos na escola (PADILHA, 2009). Conforme Santos e Gurgel (2009), ele assume a função de mediador da cultura surda e de espaços de interlocução entre surdos e de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. Porém, Leite e McCleary (2009) apontam que o professor surdo tem ficado à margem das discussões teórico-metodológicas do ensino de língua.

Para assegurar o acesso educacional do surdo, o sistema tem adotado algumas medidas. Uma delas foi a inserção da Libras no sistema escolar, mas, conforme Dall'Astra (2015), embora o uso da língua de sinais esteja assegurado no sistema educacional, é preciso que educadores tenham fluência na comunicação em Libras.

Para justificar a defesa pela fluência em língua de sinais por parte dos educadores tomam-se as ideias de Balan (2012) e Silva et al. (2014) defendendo que a aprendizagem efetiva do aluno surdo ocorre quando o seu professor é fluente em língua de sinais e conforme Silva et al. (2014), parte das dificuldades do surdo são explicadas pela falta de interação do surdo na escola e pela não proficiência de seus professores em sala de aula. Segundo Vargas e Gobara (2014), a barreira de comunicação é gerada porque alunos surdos e ouvintes possuem línguas diferentes. Sendo assim, a barreira de comunicação é constante na vida do Surdo, e na escola inclusiva não é diferente. Cotidianamente o surdo enfrenta barreira comunicacional quando precisa se comunicar com o ouvinte falante de língua oral, por exemplo, o surdo ao ter atendimento médico precisa se comunicar com português escrito por ter sua língua desconsiderada (SANTOS; PORTES, 2019).

Uma vez inserida a Libras no sistema educacional, fez-se necessário à inserção do intérprete de Libras, mas, problemas são encontrados pela má ou não formação desse profissional. Conforme Rosa (2006), o tradutor é aquele que verte a mensagem de uma língua para outra e o intérprete de Libras atua presencialmente, viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, atende às diversas situações de interpretação que o Surdo necessite de maneira consecutiva ou simultaneamente. Santos e Portes (2019) afirmam que o tradutor/intérprete de Libras tem sua profissão regulamentada

no Brasil. No contexto escolar, esse profissional tem um papel importante e, nas condições de interação entre falantes de língua oral e falantes de língua de sinais, de elo de ligação. Andrade (2015), por sua vez, chama a atenção para o preconceito que há sobre a possibilidade do Surdo ser inferior no uso da língua portuguesa frente aos ouvintes, impossibilitando-lhe a execução do trabalho como tradutor.

Os problemas encontrados foram de ordem da qualificação, da ética ou estrutural. Conforme Lima (2011), há intérprete que não realiza a tradução com fidedignidade o conteúdo exposto pelo professor em sala de aula trazendo prejuízo para o aluno surdo. Vargas e Gobara (2014) afirmam que havia momentos que ele modificava a fala do professor e que o intérprete sentia dificuldade de traduzir um conhecimento novo o que acarretava em uso de sinais com sentido não compartilhado com os surdos. Silva et al. (2014) apontam que intérpretes resumem as informações e encurtam caminho excluindo os alunos surdos de comentários secundários durante as aulas. Em condições como essas, é natural que haja dados na literatura relatando que, conforme Silva, Silva e Silva (2014), os surdos revelaram que não entendiam tudo que o intérprete traduzia, contudo, a aula com a presença do intérprete era preferida porque sua ausência agravava o não acesso aos conteúdos expostos por professores que apenas oralizavam.

No entanto, mesmo em situações em que tradutor é qualificado foram encontrados problemas, pois, na escola campo de pesquisa de Lima (2011), a quantidade de intérpretes era insuficiente para atender à demanda, portanto, há situações em que, o Surdo se encontra em sala regular de ensino sem a presença do intérprete e, nesse caso, o professor comunicava-se com o aluno surdo por meio de oralização. Mas, esse tipo de comunicação nem sempre garante a efetividade na interação. Porém, apesar de todos esses problemas, conforme Silva et al. (2014), os surdos reconhecem a importância fundamental do intérprete para sua inclusão educacional por ser ele quem traduz os conteúdos e, conforme Lacerda e Lodi (2009), possibilita o acesso ao conhecimento acadêmico. Conforme Vargas e Gobara (2014), a proximidade entre os Surdos e o intérprete de Libras não possibilitava a relação do aluno surdo com outras pessoas limitando essa relação a apenas cumprimentos e que o intérprete não incentivava e até mesmo impedia essa relação.

Também foram encontrados casos em que, conforme Lacerda (2007), o Surdo percebe o intérprete como um professor auxiliar quando assume a função de dar dicas e auxiliar na compreensão dos conteúdos ou, segundo Vargas e Gobara (2014), um apoio importante para os surdos no momento de uso da modalidade escrita da língua portuguesa. Além desse tipo de apoio, Silva et al. (2014) afirmam que os surdos reconhecem a necessidade do intérprete para exploração dos recursos imagéticos em contextos em que o professor é falante de língua oral. Dessa forma, Lima (2011) e Dorziat et al. (2011) constataram que só a presença do intérprete em sala de aula não garante a efetiva participação do aluno surdo a ponto de suprir todas as suas necessidades educacionais.

Portanto, a prerrogativa direcionada ao acesso ao conteúdo escolar não se efetiva quando o Surdo está inserido em sala de aula regular, dessa forma, Lima (2011) afirma que o Surdo inserido nesse tipo de sala cotidianamente assiste às aulas sem

compreender o conteúdo proposto, sem entender os movimentos discursivos da professora, sem ser compreendido e sem se fazer compreender pelos colegas. No processo inter-relacional por meio de comunicação o Surdo na escola regular é forçado a assumir a postura de complacência, tipo de postura que interfere negativamente no desenvolvimento escolar do aluno.

Todo o processo mediado por língua é comprometido em um contexto majoritariamente de língua oral frente ao Surdo falante de uma língua minoritária. Essa realidade é preocupante porque Vargas e Gobara (2014) afirmam que os signos são utilizados para a interação com o mundo e nas relações sociais transformadas em funções psicológicas superiores por meios destes e, de acordo com Bakhtin (2009), a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade do signo social e toda refração ideológica do ser é acompanhada de uma refração ideológica verbal. Em um contexto educacional que não favorece à interação comunicativa em língua de sinais para o Surdo, a educação nega-lhe o desenvolvimento promovido por meio das possibilidades de aprendizagem, pois, Fernandes e Correia (2008, p. 11) afirmam que “a semiose, que caracteriza a atividade dos signos, se constitui exatamente como processo de transposição do mundo da experiência externa, para um mundo mental, uma realidade refletida deste mundo externo na mente do indivíduo”. Dessa forma, em um contexto de escola inclusiva, Ferreira e Zampieri (2009) defendem que é preciso que os ouvintes saibam língua de sinais para poderem estabelecer uma relação dialógica com o Surdo e poder, através da comunicação com ele, saber as suas necessidades para não impor a normatividade do ouvinte.

Conforme Silva e Ferreira (2014), o direito à educação determina a garantia de acesso e permanência do aluno na escola. Porém, as dificuldades impostas ao Surdo por falta de estrutura adequada para atender-lhe, faz com que esse aluno adote estratégias de sobrevivência para manter-se no sistema porque sem ele sua situação fica muito pior. Segundo Silva et al. (2014), é frequente as situações em que o Surdo se torna copista dos conteúdos tratados em sala de aula, conforme Góes e Tartuci (2013), ele faz dessa forma para conseguir se manter na escola, copiando dos colegas, do quadro, do livro e do próprio caderno.

O surdo é posto numa condição em que se encontra sempre em desvantagem perante o ouvinte porque, conforme Góes e Tartuci (2013), está sempre esperando retorno dos professores, pouco são cobrados pelos esses e sempre estão perdendo o andamento das aulas. Essa perda se refere também ao acesso à informação geral da escola (LACERDA; LODI, 2009), o Surdo passa por anos de escolarização e o seu desempenho é aquém em relação ao desempenho dos ouvintes (LACERDA, 2007) e muitos alunos surdos se encontram atrasados em anos de escolarização se comparados aos ouvintes (FREIRE, 2009). Esse é um processo que favorece à evasão escolar, pois, assim como qualquer outro jovem, que abandona a escola pela ineficiência do sistema educacional, ingressa no mercado de trabalho cedo e volta ao sistema educacional por meio de cursos de formação acelerada para obtenção de certificação (BITTENCOURT, 2013), o Surdo também abandona os estudos para trabalhar.

Esses problemas ocorrem porque, na educação do Surdo não há materializa-

ção da concepção de educação plena, significativa, justa e participativa (DORZIAT et al. 2011), assim, conforme Padilha (2009), nega-lhe o direito de aprender efetivamente. Em consonância com essa ideia, Silva (2008) revela que o Surdo inserido em sala regular de ensino é excluído, dependente e controlado pelos profissionais da educação por meio de uma relação de poder justificada pela condição de desviante ou desajustado.

Entretanto, Silva (2008) afirma que o interesse do Surdo é ter acesso a uma educação que respeite sua diferença e que o considere por inteiro e inserindo-o nos diálogos por meio do processo de interação/interlocução possibilitando-lhe a construção de significado. E para que o considere por inteiro, Kelman (2008) afirma que o respeito às culturas minoritárias é condição para que a educação dos surdos seja bem-sucedida.

O reconhecimento do Surdo como pertencente a uma minoria linguística induz à reflexão sobre o embate político-ideológico entre a língua de sinais e a língua portuguesa, sendo essa a língua hegemônica. Nesse contexto, é comum haver na escola regular a sobreposição da língua portuguesa sobre a Libras. Dorziat et al (2011) afirmam que há uma valorização da língua oral pelos professores dentro de sala de aula ao sobrepor a língua portuguesa sobre a Libras. Conforme Lacerda e Bernardino (2009), as aulas das escolas inclusivas são preparadas e ministradas em língua portuguesa e as atividades são orientadas para a língua portuguesa e nenhum espaço de estudo da Libras é reservado tornando os conhecimentos inacessíveis ao Surdo. A aceitação da cultura surda leva a refletir sobre o lugar que essa cultura ocupa em uma sociedade de cultura hegemonicamente ouvintista.

Além dos problemas apontados, o Surdo ainda convive com a ineficiência do sistema educacional quanto ao ensino de língua portuguesa. As práticas de ensino de português para surdos seguem a lógica ouvintista, partindo do pressuposto que o surdo aprende da mesma maneira que o ouvinte, bastando apenas acrescentar a comunicação em língua de sinais, assim, Pereira (2008) afirma que o Surdo era exposto a uma metodologia de ensino de português que desconsiderava a língua de sinais e expunha os alunos surdos ao modelo de ensino baseado na oralização. Seguindo essa mesma lógica, Cormier et al. (2012) revelaram que há propostas de ensino de português como primeira língua (L1) para surdos. A sobreposição do valor da língua portuguesa sobre a língua de sinais ocorre sutilmente ancorada na prática cotidiana igualando a expectativa de aprendizagem de língua portuguesa entre surdos e ouvintes, de forma que, conforme Castillo (2011), a alfabetização em língua portuguesa na perspectiva de língua materna é colocada como uma forma de desenvolvimento das capacidades linguísticas e de aquisição dos demais conhecimentos para os surdos.

Ainda encontram-se dados de que há baixa expectativa quanto à aprendizagem do Surdo porque, conforme Karnopp (2008), a estratégia utilizada na escola, no caso das atividades de leitura e escrita da língua portuguesa, é de baixo nível de cobrança sobre os alunos surdos por se ter como concepção que o Surdo não gosta de português. Conforme Pereira (2013), na escola ainda se prevalece à preocupação com a alfabetização do Surdo na perspectiva do acesso à codificação, decodificação e vocabulário sem capacitar o Surdo às práticas sociais da língua portuguesa. É importante que o ensino de escrita para o Surdo siga a perspectiva do letramento, conforme preconiza Sckliar

(2013):

... ao dizer letramentos, que iniciemos a nossa reflexão sobre a palavra a partir das outras experiências e não da experiência didática do letramento: que todo sujeito é capaz de ser sujeito e viver e pensar a sua língua e as suas várias modalidades de uma forma única e irrepetível. Dizer: o sujeito está sendo no letramento aquilo que o sujeito está sendo na sua vida, na(s) sua(s) cultura(s), nas(s) sua(s) identidade(s), no seu porvir (p. 8).

A preocupação com relação ao lugar que a Libras ocupa na escola inclusiva se deve à relação de poder que existe entre os grupos, pois, sendo o grupo de falantes da língua majoritária consonante com o grupo hegemônico a língua de sinais será uma língua marginalizada por ser exclusivamente do grupo minoritário. Na escola inclusiva, segundo Santos (2010),

o perigo incide se de fato a intencionalidade do ensino/aprendizagem é com função social real: a aceitação da Língua de Sinais no uso/ensino/aprendizagem ou se a Língua de Sinais é apenas um subterfúgio para alcançar a aquisição da língua majoritária oral (p. 56).

Sendo ela um subterfúgio, compreende-se a afirmação de Lacerda e Bernardino (2009) de que nesse contexto a língua de sinais é utilizada como um mecanismo de acesso à exposição oral do professor. No entanto, conforme Druchen (2010), a língua de sinais não pode ser considerada uma ferramenta por que é uma língua. Ela, como qualquer outra língua, é um instrumento de desenvolvimento humano, pois, segundo Rodriguero (2000), Santos e Gurgel (2009) e Dall'Astra (2015) ela propicia o desenvolvimento cognitivo. Rodriguero (2000) ainda acrescenta que ela promove o desenvolvimento afetivo porque é na linguagem que ocorrem as relações sociais dos indivíduos, aspecto de inter-relação entre meio interno e externo importante para a tomada de consciência e Santos e Gurgel (2009) e Dall'Astra (2015) afirmam que, por meio da língua de sinais, o Surdo pode constituir-se como sujeitos, comunicar-se e significar o mundo. Com base nessas concepções, defende-se que a Libras deve ser um componente curricular na escola. A Libras deve ser o fator fundamental na educação de surdos (LAGE; KELMAN, 2019). Entretanto, Santos (2010) afirma que a questão da Libras continua sendo excluída porque falta planejamento, metodologias, didáticas e pedagogias voltadas para a diferença linguística e para a historicidade político cultural dessa língua.

Além das questões educacionais macro e micro apresentadas, outra questão necessária a ser tratada que influencia no sucesso ou fracasso escolar do Surdo refere-se à necessidade de adaptação de recurso e metodologias didáticas no cotidiano escolar para atender à especificidade surda. Pois, segundo Santos e Gurgel (2009), os surdos têm sido incluídos no sistema regular de ensino sem nenhum cuidado com relação à sua especificidade, demonstrando que na prática a diferença surda não está sendo considerada. Contudo, é necessário o reconhecimento da distinção dos grupos humanos, suas necessidades básicas e suas formas particulares de satisfazê-las (CASTILLO,

2011). Em consonância com esse discurso, Balan (2012) afirma ser necessário que as escolas estejam atentas às especificidades do Surdo, deve garantir outros incrementos além da língua de sinais e dialogar com os surdos porque eles podem contribuir para a melhoria da própria educação.

Os recursos metodológicos são muito importantes para o desempenho do aluno. Com relação ao Surdo, Pletsch (2011) afirma que esses recursos envolvem diferentes ferramentas de tecnologias e adaptações de materiais didáticos, de forma que os estudos de Vargas e Gobara (2014) revelaram que os professores que usaram desenho para explicar conceito facilitaram a aprendizagem do Surdo por meio da visualidade.

Concordando com a importância das práticas de sala de aula, Poker e Milanez (2015) afirmam que na educação inclusiva o professor deve adaptar metodologias e recursos didáticos para atender às especificidades dos alunos para garantir-lhe a participação efetiva nas atividades propostas. Silva et al. (2014) salientam que é indispensável que a metodologia de sala de aula explore o pensamento crítico e a interpretação sobre a imagem para fugir da prática tradicional da aula expositiva por meio exclusivo da oralização, pois, as práticas envolvendo a visualidade são importantes para os surdos. Contudo, segundo Vargas e Gobara (2014), poucos são os professores-pesquisadores que adaptaram a metodologia de ensino para atender ao Surdo.

É importante ainda salientar que considerar a diferença surda no contexto escolar significa observar todos os aspectos educacionais que envolvem esse sujeito, isso significa que o processo avaliativo desse aluno também deve ser adaptado. Essa é uma preocupação pertinente porque De Paula (2009) defende que a avaliação é uma forma de decidir quem se mantém ou não no espaço escolar por determinar quem alcançou ou não as competências escolares. Moretto (2003), por sua vez, afirma que a avaliação da aprendizagem tradicional ocorre por meio de prova escrita, tem como foco a memorização, utilização de palavras de comando sem precisão no sentido e falta de critérios de avaliação, mas, alerta que essa avaliação deve ser coerente com a forma de ensinar e que a avaliação é “um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas” (p. 96) e que a ela é eficaz quando o objetivo do professor é alcançado, é eficiente quando o objetivo é relacionar o conhecimento adquirido ao contexto da vivência. O modo tradicional e monolíngue de avaliar não possibilita ao professor perceber diferentes formas de avaliar nem compreender o modus operandi que atenda à diferença do Surdo. Portanto, o processo avaliativo do Surdo na escola inclusiva pode estar sendo um elemento contribuinte da exclusão do Surdo no sistema escolar.

Além dos problemas pedagógicos, o Surdo enfrenta também o problema da violência. Teles (2010) – tomando como base a concepção de que a violência simbólica é a utilização de mecanismos tácitos de dominação e exclusão de um grupo sobre o outro – considera que a escola inclusiva põe em prática esse tipo de violência sobre o Surdo porque tem como base o emprego de uma cultura matriz produzida com base na experiência oral-auditiva. A partir desse ponto de vista, o Surdo convive diariamente com a violência. A escola é um espaço de violências também, pois, Macêdo e Bomfim (2009) afirmam que a escola reflete as violências que estão em seu entorno, assim como, ao seu surgimento a escola. Silva e Ferreira (2014, p. 11) afirmam que as deman-

das sociais encontradas no sistema escolar são “o preconceito, a discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência escolar, bullying, entre outros” e Vieira, et al. (2010) afirmam que na escola convive-se com atos de violência como agressão física, brigas, incivilidades, empurrões, palavrões, esconder objetos, desrespeitar o professor e agressão verbal. Sendo assim, o Surdo pode estar exposto a qualquer tipo de violência no espaço escolar.

Essas dificuldades geradas pelo sistema educacional ao Surdo tem causado insatisfação e esse sujeito tem buscado alternativas. Quiles (2015) afirma que os surdos têm se organizado em busca do respeito pelos seus direitos linguísticos e de uma escola bilíngue que não é necessariamente uma escola inclusiva dentro dos preceitos defendidos pelo MEC, porém, essa escola precisa atender ao nível fundamental menor com possibilidade de encaminhamento para escola inclusiva nas séries seguintes.

Esse tipo de escola preconiza uma filosofia de educação bilíngue baseada nos preceitos linguísticos que, segundo Quadros (2008), compreende como bilinguismo os diferentes usos que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos. Para Beltrami e Moura (2015) e Dall’Astra (2015), o bilinguismo preconiza o ensino de duas línguas no espaço escolar e no caso do Surdo essas línguas são: língua de sinais e língua portuguesa na modalidade escrita. A concepção básica que embasa essa filosofia é, como afirma Megale (2005), o ensino de duas línguas. Para Vieira e Molina (2018), bilinguismo é ainda empoderamento do surdo e possibilita a escola exercer o papel de promoção de autonomia do surdo.

Ao tratar a questão da educação bilíngue para surdos, a temática da aquisição de língua e sua importância para o desenvolvimento da pessoa surda ganham evidência ao ser um dos pressupostos para a defesa desse tipo de educação. A língua é um dos fatores primordiais do processo de escolarização e do desenvolvimento social e em se tratando de surdos é necessário considerar a questão da língua de sinais, porque, segundo Lederberg, Schick e Spencer (2013), a trajetória do desenvolvimento da criança surda é diferente em muitos aspectos em relação à criança ouvinte. Essa é a língua natural do Surdo e deve ser a primeira língua a ser adquirida, porém, em casos em que a família não é falante de língua de sinais isto só ocorre na escola (CORMIER et al., 2012). Isto porque, segundo Pereira (2008), os surdos filhos de pais ouvintes chegam à escola sem conhecimento de língua. Pois, conforme Lacerda e Lodi (2009), a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes o que leva às condições não naturais de comunicação e Lichtig, et al. (2011) afirmam que esse quantitativo é de 95%. Dentro dessa realidade, Quadros (2008) defende que os pais ouvintes de crianças surdas precisariam compartilhar do bilinguismo com seus filhos.

Sendo assim, conforme Lacerda (1998), a educação precisa ter como fundamento o aproveitamento do canal visuogestual do Surdo, vê a língua de sinais como independente da língua oral, conforme Lacerda e Lodi (2009) e Dall’Astra (2015), a aquisição da língua de sinais deve acontecer o mais cedo possível para garantir a aquisição de competência linguística e para a constituição do sujeito. Pois, é necessário favorecer o desenvolvimento linguístico e cognitivo na fase natural da criança surda, porque, para Lacerda (2007), a linguagem assume função comunicativa, interfere na

organização do pensamento e, conforme Lacerda, Grácia e Jarque, 2020, possui função de constituição do sujeito.

São vários os argumentos usados para justificar a necessidade de assegurar que o Surdo aprenda Libras nos primeiros anos de vida apontados pelos estudiosos da área. Ferretti e Csali (2012) perceberam que as crianças surdas em atraso de aquisição de linguagem se atrasam em compreensão de conceitos e de contextos sociais, Lacerda (2007) afirma que a não aquisição de língua trazem prejuízos ao desenvolvimento e causa problemas emocionais, sociais e cognitivos, e, conforme Dall’Astra (2015), confina o sujeito em um pensamento imediato, tem seu desenvolvimento emocional e social prejudicado. Balan (2012) afirma que causa traumas, medo e não aprendizagem no aluno surdo e Sildl-de-Moura (2009) afirma que a privação ou estimulação de uma das habilidades cognitivas tem o potencial de modificar ritmos maturacionais no desenvolvimento do córtex.

Em contra partida, as crianças surdas em ambiente rico em comunicação em língua de sinais, de acordo com Turetta e Góes (2009) tem garantido o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo que a criança ouvinte. É a escola que tem a responsabilidade de desenvolver essa competência no aluno surdo (LACERDA, GRÁCIA; JARQUE, 2020). Essa defesa se baseia no fato de que, segundo Lederberg e Schick (2013), a criança que tem a aprendizagem tardia da língua de sinais tem o desenvolvimento afetado, mas, não há atraso no desenvolvimento em casos de aquisição de língua em tempo hábil e de forma natural. Marschark e Knoors (2012) examinaram o funcionamento cognitivo das crianças surdas observando a diferença entre esse grupo e o das crianças ouvintes e perceberam que há uma diferença no que diz respeito ao domínio do processamento espaço-visual e em memória. Porém, Swanwick e Marschark (2010), em contextos em que não há barreira de comunicação os surdos aprendem tanto quanto o ouvinte.

Informações como essas têm sido usadas para justificar a luta por uma educação bilíngue. Portanto, a língua de sinais deve ser assegurada no ambiente escolar, pois, Dall’Astra (2015) defende que os espaços de vivência são importantes na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e essa experiência é importante para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

Corroborando com esses autores, Pereira (2008) indica que no processo de aquisição de Libras é importante que a criança participe de situações de uso da língua em diálogos e textos e que é importante a presença de adultos surdos sinalizadores atuando como autores e co-autores para a aquisição da Libras. Isso porque, “é no entrecruzamento do diálogo que os interlocutores irão construindo e reconstruindo suas ideias anteriores, sendo que nenhum deles tem valor menor ou maior que o outro” (FERREIRA; ZAMPIERE, 2009, p. 100). Outro motivo apontado por Lacerda (1998) e Lodi (2005) sobre a preocupação com a aquisição da Libras é que ela se torna o *scarfold* para a aprendizagem da língua oral na modalidade escrita – a L2. De acordo com Pereira (2008), a aquisição da língua portuguesa acontece na modalidade escrita com a ajuda da língua de sinais porque esta língua possibilita ao Surdo a construção de conhecimento de mundo para atribuir sentido ao que lê e ao conhecimento da nova

língua e o foco do trabalho com a escrita deve ser o texto.

Quadros (2008) afirma que a educação bilíngue exige do Surdo a aprendizagem da modalidade escrita do português. Apesar de ser uma exigência a aquisição da língua portuguesa traz algumas vantagens para o Surdo. Para justificar a necessidade da aquisição da língua portuguesa pode-se apropriar das seguintes defesas: o domínio da língua nativa de um país é fundamental para a inclusão de um sujeito falante de outra língua (KELMAN, 2008) e, a língua portuguesa é, além de meio de comunicação, instrumento de constituição do psiquismo (KARNOPP, 2008). Assim, é importante que os Surdos adquiram a competência no uso da língua portuguesa por meio da leitura silenciosa, compreensão e sua escrita.

Entretanto, além da questão linguística há as questões educacionais e Fernandes (2003) chama atenção para o fato de que o bilinguismo é mais que domínio ou aprendizado de duas línguas no espaço escolar, sendo ele uma filosofia educacional como parte de um projeto educacional. Em concordância com essa ideia, Quadros (2003) defende que pensar a educação bilíngue no Brasil precisa ser vista nas dimensões políticas, sociais e culturais. Segundo Silva et al. (2014), o Surdo precisa de um modelo educacional que conceba a Libras como lugar central das práticas educacionais, assim, a língua de sinais é o primeiro passo para a efetivação da educação bilíngue, mas, como afirma Lima (2011), a Libras não pode ser considerada uma solução mágica para a solução de todos os problemas da educação de surdos. Embora haja uma discussão sobre o ensino bilíngue para surdos, ainda se mantém práticas de uma concepção de comunicação total e oralismo que embasa a prática desse ensino (VIEIRA; MOLINA, 2018).

As políticas educacionais precisam dar conta da amplitude que envolve a proposta da educação bilíngue para surdos, pois, as práticas das políticas educacionais precisam garantir o desenvolvimento da língua de sinais e o desenvolvimento social pleno do Surdo (ARCOVERDE, 2011).

Lacerda, Albres e Dragos (2013) afirmam que as vantagens e desvantagens da escola para surdos ampliam-se para uma implementação concreta da política de educação bilíngue para surdos, porém, ressalta que esse tipo de educação deve ser garantido tanto na escola inclusiva quanto na escola de surdos.

Argumentos com base cultural também são utilizados para justificar a educação bilíngue. A partir da perspectiva cultural, Perlin e Ströbel (2006) defendem a escola como um espaço de construção metodológica baseada na cultura surda, respeitando a alteridade, a identidade e a diferença cultural surda e, Dorziat (2009) afirma que à medida que valoriza-se a língua de sinais valoriza-se a qualidade de educação e para tanto é necessário trabalhar conteúdos empregando cultura visual da comunidade surda. Conforme Dall'Astra (2015), a escola é um espaço de convivência social importante para o Surdo, sendo necessário que esse espaço contemple suas necessidades linguísticas. Para tanto, Dall'Astra (2015) afirma que é necessária uma iniciativa de ordem pedagógica e social que atenda às peculiaridades do ser humano e, complementando, Silva et al. (2014) afirmam que é necessário atenção para uma escola que tenha estru-

tura pedagógica, curricular e didática seguindo a vertente bilíngue.

Essas são as motivações para que, conforme Camatti e Lunardi-Lazarin (2011; 2012), o Surdo busque uma escola específica que lhes garanta um meio de produção de subjetividade como se espera do espaço escolar. Pois, conforme Müller, Stürmer, Karnopp e Thoma (2014), uma educação bilíngue posta em prática de maneira correta pode contribuir para a participação do Surdo em mais de uma cultura e Cormier et al. (2012) complementam afirmando que esse tipo de educação possibilita o completo acesso à educação por meio da língua natural e favorece sua aquisição e o desenvolvimento cognitivo em idade adequada.

De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013), a origem da educação bilíngue para surdos se justifica pela necessidade de uma comunidade reconhecidamente minoritária linguisticamente e afirmam que as políticas educacionais especiais para surdos é importante porque podem influenciar nas ações em prol da melhora das condições de aprendizagem. A partir dos relatos dos autores, a filosofia de educação bilíngue para surdos contempla a condição linguística e cultural do Surdo.

Com base nos registros históricos da trajetória educacional do surdo, percebe-se que ela não tem sido homogênea, nem linear e que ainda não há uma política educacional implementada que garanta o desenvolvimento escolar pleno do Surdo.

2

O surdo produzindo sentido e significando sobre a educação



O sentido produzido pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo representa o saber do contexto em que ele se insere, uma vez que é no processo interacional com o outro que o sujeito apreende, constrói e reconstrói sentidos e significados para compreender a realidade na qual se encontra imerso.

Há uma relação intrínseca entre o significado e o homem e nota-se que a relação linguagem x homem é formada por uma série de desdobramentos. Esses são defendidos por Vigotsky (2008) da seguinte forma: o entendimento do significado como unidade do pensamento possibilita o estudo da linguagem e do pensamento, assim, depreende-se que o significado é um objeto de acesso ao pensamento humano; a linguagem, constituída por significado, forma o pensamento abstrato resultante de um processo de desenvolvimento da mente, no qual a fala emerge como meio de comunicação para o estabelecimento de contato social inicialmente, segue para a fala egocêntrica e para a fala interior; essa por sua vez expressa a tomada de consciência da atividade – pois, os signos são dotados de valores ideológicos que são partilhados na vivência dos indivíduos – e o pensamento é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural, pois, o pensamento verbal – que é diferente do pensamento não-verbal e da fala não-intelectual – é determinado por um processo histórico-cultural, com propriedades e leis específicas. Portanto, a análise da produção de significado expresso em palavras possibilita o alcance do sentido que o sujeito atribui à realidade vivenciada.

De acordo com Hernández (1997), o maior interesse de Vigotsky foi compreender a consciência como um todo por meio da influência que a mediação dos instrumentos psicológicos ou signos exercem nas funções psicológicas superiores. García (2010), assumindo a concepção de Vigotsky, afirma que as funções psicológicas superiores se originam na cultura e não nas pessoas. Esta concepção direciona o olhar para um indivíduo resultante de sua interação social, sendo assim, olha-se para o fato social.

De acordo com Cole e Scribner (2007, p. XXIV), Vigotsky defendia que a “explicação das funções psicológicas superiores deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à determinada função; explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento, [...] a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento”.

Lucci (2006) afirma que o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórica e a estrutura da percepção e da atenção voluntária, a memória, a emoção, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas de acordo com o contexto histórico da cultura. Essa é interiorizada sob a forma de sistemas neurofisiológicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro, das quais permitem a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Trabalhar com comportamento humano requer o entendimento dos apontamentos de Lucci para que se possa compreender a relação intrínseca entre homem e contexto sócio-histórico.

Portanto, justifica-se a escolha por uma pesquisa com foco nos sentidos produzidos pelos sujeitos. Assim, os dados aqui apresentados são oriundos de uma análise de

conteúdo por meio do Alceste, conforme explicitado na introdução deste livro. Desses dados fizemos um recorte trazendo as informações que constam na classe 01 do dendograma denominada como “Limites e soluções da estrutura educacional”. Essa foi uma classe que agrupou a parte dos conteúdos expostos pelos participantes, revelando-se assim sua maior evidência, conseqüentemente, interpretada como mais importante dentro de um conjunto que tratou sobre vivência educacional, trajetória educacional, violência e expectativa de formação escolar. Seus discursos indicam que o formato estrutural de educação que lhes foi ofertado possuem limitações, no entanto, os próprios participantes da pesquisa indicaram soluções e encaminhamentos para tais limitações, como se pode observar na análise a seguir.

Os dados apontaram para a ausência do direito educacional, de ensino de informática, de material, disciplinas, sinais e orientação adequadas à especificidade do Surdo, da oferta dos conhecimentos básicos da disciplina de português, de incentivo aos surdos para continuar os estudos e para superação das limitações decorrentes do déficit auditivo, do envolvimento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na luta pela superação dos problemas do sistema educacional, da atenção ao aluno surdo por parte dos professores em sala de aula, de ações escolares para envolver a família orientando-a nos aspectos educacionais, da formação do professor surdo para que possa ensinar ao seu par e da ajuda com a comunicação em contextos não educacionais, o que resulta na falta de estruturação adequada para atender as especificidades do Surdo. Além desses aspectos, ainda há a perspectiva de que o Surdo é um profissional competente como qualquer outro, a exemplo da história narrada por Lage e Kelman (2019) sobre Berthier: um professor surdo que produzia textos científicos no século XVII, mas, que pouco há divulgação de seus trabalhos. Esses dados podem ser visualizados a partir das falas dos participantes nos trechos de UCE's a seguir:

“falta o direito” ... “falta material, disciplina, diversas coisas. falta muita coisa, sinais também, muita coisa” ... “só isso mesmo só isso mesmo, eu não tenho dificuldade com interação, com a escrita. faltou darem verbos e outras coisas, mas, a culpa não foi minha” ... “está faltando eu desenvolver como surdo, os ouvintes no futuro vai aumentar” ... “precisa incentivar os surdos para não parar, incentivar porque alguns surdos não querem” ... “é difícil, mas, no rio está bom, têm escolas, mas, aqui na Paraíba, a UFPB precisa lutar porque diversas coisas faltam” ... “Precisa ir junto comigo nos vários lugares para as diversas coisas que aconteçam.”.

A falta de materiais, estratégias didáticas e disciplinas acadêmicas revela que as escolas que ele frequentara não tinha a estrutura adequada para atender às suas especificidades. Esses dados corroboram com Ribeiro e Silva (2017) quando afirmam que o contexto educacional é inadequado para esse alunado. Esse é um problema preocupante porque os recursos materiais possibilitam a facilitação da mediação e da aprendizagem de conteúdos escolares, haja vista que Silva (2008) defende a contribuição da tecnologia para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, há uma

indicação nas falas dos participantes de que as dificuldades enfrentadas no contexto escolar devem-se à falta de estrutura física e pedagógica.

Os participantes ressaltaram as dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa devido à falta de um ensino eficaz nos anos iniciais da sua escolarização, indicando que o ensino da língua portuguesa ao Surdo é deficitário desde o ensino básico. Esse dado indica que há um despreparo do sistema educacional e dos professores quanto ao ensino de língua portuguesa, mesmo que, conforme Pereira (2008, 2013), houvesse nas escolas uma preocupação excessiva em alfabetizar esse aluno na língua portuguesa. Outra reflexão que se pode fazer sobre a preocupação em ensinar língua portuguesa ao Surdo é a sobreposição do valor dessa língua sobre a língua de sinais (DORZIAT et al., 2011; SOUZA, 2013; DALL’ASTRA, 2015), pois, há casos em que a metodologia de ensino de língua portuguesa para o Surdo nesse contexto escolar é de ensino de língua materna, da mesma forma que fora encontrado nos estudos de Cormier et al. (2012) e os surdos são expostos primeiro à língua oral (LACERDA, GRÁCIA; JARQUE, 2020). Porém, pensar em ensinar a língua portuguesa antes da aquisição da língua de sinais é um desafio, pois, a língua de sinais é a condição para outras aprendizagens. A condição de bilinguismo do Surdo perpassa pela aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa. Para que essa condição seja efetivada é necessário que ele seja submetido a uma estrutura educacional eficaz para esse fim. Entretanto, as falas constantes acima indicam que esse aprendizado não tem sido possibilitado.

De um lado temos o entendimento convencionalizado e legitimado pelos estudos científicos e pelas exigências legais de que a Língua de Sinais é a primeira língua do Surdo e a língua portuguesa a sua segunda língua. De outro, temos o sistema educacional que oferta uma estrutura curricular em que o Surdo é submetido a um processo de alfabetização em língua portuguesa e tem a Libras como meio de comunicação em substituição da língua portuguesa oral. Ao confrontarmos essas duas realidades percebemos que na escola a Libras não tem sido respeitada em sua posição fundamental na vida do Surdo, pois, na prática são os componentes curriculares da língua portuguesa que o Surdo deve aprender. Claramente, nota-se que há uma sobreposição do valor da língua portuguesa sobre a língua de sinais. Portanto, as práticas escolares baseadas na lógica do ensino para o ouvinte causa a exclusão do Surdo do sistema regular de ensino, como discutido por Silva (2008), Macedo e Bomfim (2009), Lima (2011), Pletsh (2011) e Dorziat et al. (2011).

No entanto, a alfabetização do escrito de sinais para que ele, de posse do saber dos componentes curriculares de sua própria língua, possa utilizá-la como um *scharfold* para a aquisição do código escrito da segunda língua, como afirmam Lacerda (1998) e Lodi (2005).

Por outro lado, os participantes percebem a responsabilidade social das Universidades, esse tipo de instituição tem o potencial de gerar conhecimento sobre surdez e a língua de sinais e de formar profissionais da área, sobretudo, o profissional Surdo, que foi uma das indicações dos participantes. A universidade deve dialogar com a escola no sentido de promover uma educação que considere os aspectos culturais da surdez (VIEIRA; MOLINA, 2018). No entanto, os dados indicam que o ensino superior

em sua função de pesquisa não tem respondido à demanda da comunidade surda, portanto, contribuindo com a exclusão desse sujeito, corroborando com Senra (2009), Guerreiro (2012) e Silva et al. (2014). A partir da concepção de Ainscow (2009), Rosa (2011), Poker e Milanez (2015) e Capelli, Blasi e Dutra (2020), pode-se afirmar que a prática educacional em todos os níveis de ensino tem negado a preconização do ideário da educação inclusiva.

A indicação dos dados de que há falta de levantamento dos problemas educacionais enfrentados pelo Surdo, indica que a gestão escolar não tem realizado o acompanhamento do desenvolvimento escolar dessa pessoa.

Os participantes também revelaram a falta de atenção por parte dos professores e dos pais no sentido de orientá-los sobre o processo de escolarização e para contribuir com a sua permanência na escola. Esses dados corroboram com Lacerda (2007), Quadros (2008), Lichtig, et al. (2011), Lima (2011) e Vargas e Gobara (2014) e indicam que há uma necessidade de maior interação entre família, professor e Surdo que tem a barreira de comunicação por falta de domínio da Libras. Essa barreira motiva o Surdo a avaliar como positiva a presença do Surdo adulto no ambiente educacional, acreditando que esse profissional é seu par e pode contribuir para dirimir os problemas enfrentados, assim como, conforme Pereira (2008), contribui com a aprendizagem significativa.

Os participantes reconhecem que o sistema educacional não lhes possibilita o desenvolvimento da sua identidade surda. Esse dado é importante porque deve ser considerado pela escola que respeita as diferenças e por ser ela um espaço de constituição de subjetividades, como defendido por Camatti e Lunardi-Lazarin (2011; 2012). A identidade por ser um aspecto inerente ao Surdo como afirmam Lederberg, Schick e Spencer (2013), pode ser constituída na escola por meio da interação com seus pares. Portanto, o relato dos participantes indica que a escola não cumpre seu papel no que diz respeito ao desenvolvimento humano, como concebido por Candau (2008), Padilha (2009) e Vargas e Gobara (2014), nem segue documentos de ordenamento jurídico em sua concepção de surdo e deficiência, como descrito na seção “acepções relacionadas às necessidades educacionais especiais”.

A pesquisa encontrou como dado que os materiais didáticos baseados no recurso imagético e com língua de sinais, a escola específica e a formação em nível médio técnico e em nível superior contribuem com o desenvolvimento escolar do Surdo, como se pode verificar nas falas dos participantes abaixo:

“eu tenho interesse neles eu amo aqui na ufpb. eu torço para eu passar e lutar para organizar as coisas, as imagens, eu desenho, os sinais de cada-um para aprender para melhorar” ... “trazer e ensinar para que elas sejam inteligentes no futuro. Não pode deixá-las largadas porque como vai ser a vida delas no futuro. Vai perder, antes precisa ensinar-lhes e elas vão evoluindo bem” ... “se o processo é muito demorado, na escola de inclusão demora muito. Eu

quero é que mude e seja uma escola específica para surdos, que a escola de surdos seja melhor” ... “maaaas, o técnico tem problema, é muito profundo, muito difícil, mas eu consigo lutar é bom para a vida para desenvolver bem intelectualmente”.

Os dados indicaram que os recursos didáticos que melhor atendem às especificidades do Surdo são aqueles que exploram a visualidade do Surdo por meio de imagens e língua de sinais. Essa demanda existe porque a especificidade do Surdo tem a visualidade como constituição do seu ser, conforme com Lacerda (1998), Perlin e Miranda (2003), Perlin e Ströbel (2006), McDonald (2010), Sutton-Spence (2010) e Marschark e Knoors (2012), por isso, é um aspecto importante a ser considerado nas práticas pedagógicas para esses sujeitos. Através da fala dos participantes, percebe-se que o Surdo conhece as técnicas que melhor contribui para sua aprendizagem, por isso, eles defendem que haja formação de professores surdos porque esses conhecem bem suas especificidades educacionais, corroborando com Quadros (2008).

Os participantes manifestaram o desejo da realização de algo no futuro e esse algo se refere às melhores condições didáticas para o acesso ao saber escolar. Autores como Leite e McCleary (2009) e Vargas e Gobara (2014) encontraram dados que indicavam a falta de utilização de metodologias adaptadas e a exclusão do professor Surdo das discussões teórico-metodológicas, assim, percebe-se que a escola que atendia Surdo não estava preparada para atender as suas especificidades. Esse é um dado preocupante devido à importância e à necessidade que o Surdo possui desse tipo de adaptação nos materiais didáticos, como apontado por Silva et al. (2014).

Diante da concepção de respeito à diferença na escola concebida por Candau (2008) e do relato dos participantes sobre a necessidade de adaptações de recursos didáticos, percebe-se que, embora a língua de sinais tenha a centralidade no processo de aprendizagem, a escola precisa não só garantir a comunicação em Libras, mas, adaptar toda a estrutura para receber esse aluno e torna-se um ambiente bilíngue como um todo, corroborando com Santos e Gurgel (2009) e Dall’Astra (2015). Sendo assim, a escolha do Surdo em estudar em uma escola bilíngue significa a possibilidade de garantir seu desenvolvimento linguístico em Libras, identitário e educacional. Diferentemente da educação inclusiva, embora com necessidade de ajustes, com a educação bilíngue o Surdo tem a oportunidade de participar de um processo educacional que cumpra sua função social dentro dos princípios de Candau (2008), Padilha (2009) e Vargas e Gobara (2014).

Os participantes indicaram que a inclusão do Surdo em sala regular de ensino de nível médio é uma possibilidade para o Surdo aprender a língua portuguesa, que há dificuldade de lidar com a distorção idade x série escolar, convive com a desvantagem educacional perante o ouvinte e sua diferença não é marcada em contextos interacionais mediados pela Libras.

“só, mas, a inclusão não tem problema, normal, bom porque, é verdade, minha sugestão, porque, por exemplo o surdo acostumado só com a maioria sinalizando, não sabe

escrever nada” ... “é muito difícil [lidar com o atraso em escolarização, com a falta de intérpretes de Libras qualificados e com a falta de ética da escola], são problemas. Percebi que na escola tem muita diferença no nível de produção textual do surdo. Surdo gosta de desenho, gosta de escrever, gosta de diversas coisas, de tipos diferentes de atividades” (UCE 509). “... É normal até agora, sou casado, tenho um filho, controlo tudo, a vida é boa, só isso, não tenho problema” (UCE 439).

O Surdo vê a inserção na escola inclusiva no nível médio como uma possibilidade de aprender a escrever em língua portuguesa e que o foco apenas na sinalização em língua de sinais é um fator limitador para a aquisição da modalidade escrita da língua oral. Essa preocupação mantida na fase de nível médio se deve ao ensino deficitário nas séries iniciais como apontado anteriormente. O relato sobre a existência de dificuldades com a aprendizagem da língua portuguesa são várias e uma delas é apontada por Balan (2012) ao relatar sobre a dificuldade de memorização das palavras, mas, é importante lembrar que o problema é estrutural.

Têm-se na educação do Surdo, a reprodução dos problemas enfrentados na oralização como o apontado por Souza (2013) que o método oral não habilitava o Surdo a escrever. Talvez seja porque a lógica adotada para o ensino de língua portuguesa para esse sujeito, inclusive nos dias atuais, é da oralidade da língua portuguesa tema que merece pesquisas futuras. Entretanto, o Surdo reconhece a importância da aprendizagem da língua portuguesa para a interação no mundo ouvinte e para seu desenvolvimento escolar, como preconizado por Kelman (2008) e Vargas e Gobara (2014).

Os participantes revelaram que a barreira de comunicação ocorre devido à falta de estrutura educacional que acarreta o problema do atraso em escolarização relatado pelos participantes, revela que ele percebe que seu processo de escolarização é prejudicado, trazendo à tona novamente a necessidade do respeito à Libras e à visualidade em seu processo educacional. Esses dados corroboram com Lacerda (2007) quando relata o atraso escolar do Surdo e Vargas e Gobara (2014) delegam esses problemas à falta de comunicação em Libras entre os Surdos e os professores e alunos ouvintes. Percebe-se que o prejuízo do Surdo é muito grande fazendo com que eles cheguem ao nível médio com idade em que deveriam estar cursando ou concluindo o nível superior.

Em escola regular de ensino, a diferença surda é marcada pela barreira de comunicação em Libras e pela distorção idade x série escolar, denotando que a escola ainda mantém a visão desviante da deficiência, como afirmou Souza (2013). Dessa forma, entende-se que a escola não compreende a diversidade e trabalha em prol da normalização e da homogeneidade de seus alunos, corroborando com Dorziat et al. (2011). Porém, em contexto exclusivamente de comunicação em Libras, o Surdo não sofre a marca da diferença, portanto, no contexto de limitações a falta da Libras ganha evidência ao prejudicar esses sujeitos em seu direito fundamental do seu desenvolvimento: o das funções psicológicas superiores.

Para Vigotsky (2008, p. 58), “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Alpay (2006) complementa essa ideia ao apontar que a língua é um instrumento da cultura que permite a interação social, direciona o comportamento e as atitudes e a propagação e o desenvolvimento da cultura. Portanto, sendo o homem produtor e reproduzidor de cultura, a palavra e o homem se fundem de forma que a palavra, ao passo que influencia na elaboração do pensamento, passa a representá-lo. Alpay afirma que através da língua é possível a apresentação e a interpretação da história, dos temas correntes, das atitudes, das crenças e dos valores. Defendendo este mesmo ponto de vista, García (2010) afirma que uma palavra é carregada de cultura e que ela transmite um conteúdo cultural. García ainda afirma que, de acordo com a escola sócio-histórica, as narrativas usadas em situações concretas são relevantes porque os grupos têm acesso amplo aos discursos para construir e compreender sua realidade e que dois ou mais indivíduos podem – através da língua e dos seus discursos – estabelecer uma continuidade de experiências que são maiores que a fala ou a experiência individual. Além de mediar relações, a língua também media valores culturais que são passados de um para o outro através das interações entre membros de determinadas comunidades.

Língua e homem se constituem por meio das interações sociais e ambos são influenciados pelo meio que é representado por intermédio da língua. Segundo Vigotsky (2008), a palavra é dotada de sentido que contém a soma de todos os eventos psicológicos da consciência que são despertados em situações de uso, assim, o sentido é um elemento psicológico dotado de dinamicidade, fluidez e complexidade. De acordo com Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009), o sentido é importante para a investigação psicológica por possibilitar centrar a atenção na dinamicidade e complexidade da significação, pois, como afirma Vigotsky (2008, p. 190), “uma palavra é um microcosmo da consciência” e Vigotsky (2008) afirma que a essência do significado da palavra está no reflexo generalizado da realidade e que o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural.

Portanto, por meio dos sentidos expressos pelos participantes nessa classe, os dados corroboram com as críticas à educação ofertada para o Surdo encontradas na literatura, pois, revelaram que a educação inclusiva não atendia às suas especificidades de aprendizagem.

3

Os documentos legais significando a educação de surdos



A partir da análise documental, as concepções que surgiram foram sobre acessibilidade, acesso, autonomia, inclusão social, educação inclusiva, inclusão escolar e educação especial. Dos dados emergiu que a acessibilidade é o acesso contínuo nos espaços comuns da sociedade; ao currículo; ao ensino fundamental em igualdade de condições; à utilização com segurança e autonomia total ou assistida dos espaços físicos, dos materiais didáticos e pedagógicos, aos sistemas e aos meios de comunicação e à informação pela pessoa com deficiência.

A palavra acesso, ao ser conceituada nos documentos, trouxe como eixo mediador a noção de continuidade e autonomia, pois, coloca como condição que o acesso seja contínuo e que a utilização de materiais seja de forma autônoma. É uma conceituação que abarca todos os setores sociais, inclusive a escola, e no caso da surdez possibilita considerar as potencialidades do surdo. Considerando que em sua condição básica de concepção há a autonomia no acesso e que o surdo é totalmente autônomo nos espaços que lhe garanta a comunicação em Libras, assim, compreende-se que esse acesso é garantido por meio da língua de sinais (SILVA, ROJAS; TEIXEIRA, 2015).

Percebe-se que a concepção sobre acesso perpassa contextos diferentes do setor educacional e se revela como um valor positivo a ser agregado às instituições. No que se refere ao contexto educacional, esse valor se torna essencial porque é essa instituição responsável pelo desenvolvimento social dos indivíduos que compõem a sociedade, que é a função defendida por L. J. E. S. Vieira et al. (2010).

A palavra acesso empregada no contexto da política educacional tem reunido o sentido de responsabilidade em promover espaço para a pessoa com deficiência. Essa prerrogativa inverte a lógica que motiva as práticas hegemônicas e higienistas educacionais nas quais, na maioria das vezes, o aluno deve adaptar-se e ser adaptado ao sistema no qual sua diferença é negada. Com essa inversão, os documentos legais traz para o sistema educacional a responsabilidade em promover acesso do Surdo de forma diferente do que ocorria no processo de integração descrito por Sasaki (2005), Miranda (2008) e Ainscow (2009). Além dessa questão, o acesso deve ser promotor das habilidades de participar do meio escolar autonomamente e sem interrupção. Chamando para o sistema escolar a responsabilidade em promover o acesso e a permanência desse aluno na escola.

Ter a autonomia como princípio da promoção da acessibilidade é uma abordagem positiva trazida pelos documentos por ser, de acordo com Castillo (2011), um princípio positivo da educação. Os documentos também concebem que o acesso ocorre mediante permanência do aluno no sistema educacional quando aponta a questão da continuidade; deduz-se, então, que não basta o surdo matricular-se na escola, mas, promover condições para que ele alcance a formação escolar. Sendo assim, a concepção de acessibilidade apresentada nos documentos contribui positivamente para a garantia de direitos desses sujeitos.

Por Inclusão Social, emergiu que é a garantia de acesso contínuo aos espaços sociais de uma sociedade disposta a aceitar a diversidade e equiparar oportunidades de desenvolvimento. A concepção desse termo se assemelha ao sentido do termo aces-

sibilidade e acentua a aceitação da diversidade. É uma concepção que se afasta da compreensão de integração, assim, como acontece com o sentido de acessibilidade. Ao mesmo tempo, a concepção de acessibilidade é retomada porque ela é condição para que a inclusão aconteça.

O sentido de inclusão social põe a sociedade como responsável em equiparar as oportunidades; nesse caso, retoma-se aqui a visão adotada no sentido da palavra deficiência em que a cobrança da responsabilidade de inclusão não recai apenas sobre o deficiente, mas, põe a sociedade como corresponsável. Essa concepção converge com a defesa de M. L. F. Soares (2013) de que a educação deve estruturar-se para promover a inclusão educacional do Surdo.

Para compreendermos essa visão, Bueno (1999, in Miranda 2008) afirma que

o conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta que é inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular. Podemos dizer que integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. (. . .) enquanto a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que conhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (p. 39).

Por Educação Inclusiva, emergiu dos dados que é aquela que acontece em um espaço democrático com todas as crianças aprendendo juntas, independentemente de quaisquer diferenças de raça, classe, gênero ou características pessoais ou dificuldade; como aquela que reconhece, responde, aceita e deseja a diversidade, atendendo às necessidades dela surgidas; aquela que assegura uma educação de qualidade através da formação profissional, da gestão e pedagogia que favoreça a efetivação do direito educacional para todos e de um currículo apropriado com apoio educacional adequado.

A partir dos dados emergidos nessa subcategoria, a concepção de educação inclusiva incorpora os princípios educacionais apontados por Candau (2008) e S. B. M. Santos (2010) e os de inclusão e acessibilidade. Também se pode subtender, a partir da análise do sentido dos termos: deficiência, pessoa surda, acessibilidade e inclusão social, que o sentido de educação inclusiva abarca a adequação do sistema para a garantia e reconhecimento da necessidade do desenvolvimento escolar do aluno com deficiência, assim como há a necessidade de mudanças estruturais e concepcionais na educação e de criação de condições físicas, políticas, sociais e culturais, cuja importância foi ressaltada por Miranda (2008) e Ribeiro et al. (2015). A prerrogativa vigente na concepção de educação inclusiva é que ela aconteça na medida em que garante o acesso

à formação educacional do Surdo seguindo os preceitos educacionais. Essa concepção se contrapõe à realidade vivenciada na escola como se pode constatar nos dados dessa pesquisa levantados a partir da vivência dos participantes e como encontrado por Ribeiro e Silva (2017) que constataram que a educação inclusiva é desestruturada filosófica e pedagogicamente, assim, comprometendo o desenvolvimento das potencialidades dos surdos.

Para que essa inclusão acontecesse, outra condição foi colocar juntos os alunos com e sem deficiência, pois, acreditava-se que a convivência com a diferença é capaz de promover o sentimento de solidariedade entre as pessoas. No entanto, é preciso atentar para o fato de que apenas juntar pessoas com características diferentes não promove esse tipo de sentimento no coletivo. Cabe questionar se em uma condição de subalternidade em que é posto o Surdo diante da constante necessidade de ajuda em um contexto que lhe desfavorece a autonomia promove seu desenvolvimento educacional. Também se pode questionar a forma de realização das trocas interacionais em condições em que um dos interactantes se encontra em condição de rebaixamento, como foi apontado por Góes e Tartuci (2013).

Na subcategoria Inclusão Escolar, foi encontrado que a inclusão representa valores simbólicos condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais, demanda uma reestruturação da escola regular no sentido de se tornar um espaço democrático, sem discriminação e com aceitação das diferenças individuais.

Nessa subcategoria, há a incorporação da concepção da educação inclusiva e da inclusão social no que diz respeito à garantia de equiparação de oportunidades. Essa concepção revela a necessidade de compreender a escola como espaço de prática da educação inclusiva no sentido de respeitar o direito de igualdade a fim de combater a exclusão nos moldes citados por Miranda (2008), Ainscow (2009), Macedo e Bomfim (2009), Teles (2010), Dorziat et al. (2011) e Lima (2011).

Por Educação Especial, os documentos definiram como a educação voltada para as pessoas com deficiência desde o (zero) ano de idade perpassando todas as etapas e modalidades de ensino, a ser realizada em classes comuns da rede regular de ensino. Conceberam-na como um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem ser utilizados como serviço pedagógico de forma suplementar, complementar ou substitutiva, a depender do caso, da educação comum e a ser realizada em forma de atendimento educacional especializado.

A partir da concepção da educação especial nesses documentos, nota-se que o ponto de vista assumido é que ela ocorra no sistema regular de ensino já prevendo toda uma estrutura escolar para atender à demanda das pessoas com deficiência. É uma concepção que está de acordo com a proposta do AEE e da educação inclusiva. O fato de não haver contradição entre esses três termos enfatiza a concepção de que a política de educação para o surdo desconsidera sua especificidade e assume um caráter de complementariedade.

Assim, cria-se no espaço escolar uma divisão entre a educação comum e a

educação especial. A criação desses espaços torna a concepção de inclusão evasiva já que ter um espaço específico para essas pessoas se assemelha à prática segregadora combatida pela educação integradora, mas, agora de forma visível no espaço da escola regular de ensino.

Apesar de a concepção de educação especial trazer para o Estado a responsabilidade da educação do Surdo, o faz com sua característica de complementariedade assumindo o que Moraes (2009) e C. M. Silva et al. (2014) chamam de política compensatória para cumprir o fim de normalizar conforme descrito por Castillo (2011). Assim, a análise dos sentidos do termo educação especial segue um direcionamento que qualifica a política de educação para Surdo como compensatória e assistencialista enquanto a concepção de educação inclusiva aponta para uma política que pretende atender a esse público de maneira integral e respeitando a sua diferença. Porém, para a efetivação da escolarização desse sujeito é necessário que a escola compreenda e respeite a concepção de deficiência e pessoa surda em sua plenitude. É preciso que considere a sua condição bilíngue e bicultural sob pena de causar o prejuízo ao surdo no que diz respeito ao comprometimento cognitivo, não empoderamento e desigualdade nas relações sociais (SILVA, SILVA, MONTEIRO; SILVA, 2018).

De acordo com as concepções dos documentos legais, percebe-se que a responsabilidade na promoção da acessibilidade tanto social quando no sistema educacional recai sobre a sociedade. A partir do momento que a sociedade como um todo assumir essa postura haverá uma expansão de consciência e a sociedade agregará valor se tornando uma sociedade solidária e com responsabilidade social.

Sobre a educação inclusiva, a significação dos participantes diverge da concepção dos documentos legais. Esses exigem a adaptação da estrutura educacional como um todo, porém, os participantes apontam que essa estrutura não atende às suas necessidades. Esse dado corrobora com Silva, Silva, Monteiro e Silva (2018) quando afirmam que há uma distância entre a preconização da política e a prática educacional. Sendo assim, alertamos para necessidade do sistema se estruturar adequadamente para atender à demanda e indicamos que o público-alvo seja escutado para tal.

Sobre a promoção da inclusão por meio da junção de grupos diferentes, os participantes apontaram diversos fatores que impediam que eles, mesmo em escola inclusiva, eram excluídos das relações sociais e do acesso ao saber escolar quando apontam, por exemplo, a barreira de comunicação e a falta de preparo dos profissionais. Dados como esses nos indicam que as concepções dos documentos legais não foram ainda absorvidas pelas escolas.

4

Conclusão



O pressuposto de que o Surdo significa a educação escolar como um processo de enfrentamento das barreiras impostas pela falta de estruturação adequada para sua especificidade de desenvolvimento escolar, a partir dessa pesquisa, tem forte indicação de comprovação. A partir da concepção de sentido de Vigotsky, os participantes significam a escola a partir das limitações no atendimento a sua especificidade e como um local de sofrimento psíquico e prejuízo no processo de escolarização. Partindo desse sentido, compreende-se que a escola tem seguido na contramão da sua função de formação social e educacional do alunado Surdo ao desconsiderar toda a normativa embasada na diferença que lhe é imposta e nega-lhe o direito de acesso à formação irrestrita.

Esses dados divergem com os dados encontrados na análise da concepção dos documentos legais sobre a educação inclusiva que tem como exigibilidade a adaptação da estrutura do sistema para atender à demanda da pessoa com deficiência. Talvez essa divergência se deva ao fato de que a maior parte da adaptação prevista seja delegada ao AEE que tem como acepção fundamental a responsabilidade de atendimento da pessoa com deficiência. Se a escola como um todo não assumir a responsabilidade pela inclusão da pessoa com deficiência, o AEE será apenas mais um espaço de segregação dessa pessoa e pior: dentro da escola. Os dados indicam que, embora os documentos assumam concepções alinhadas com o conceito de inclusão exposto por Bueno (1999, in Miranda 2008), a concepção e a funcionalidade do AEE e a prática educacional tem posto em prática a integração e não a inclusão do Surdo. A demanda do Surdo, falando mais especificamente, vai além do atendimento às dificuldades pontuais, trata-se da necessidade de uma política educacional que o considere como pertencente a uma minoria linguística, conseqüentemente, de uma política educacional plurilíngue.

Como sugestão, a educação bilíngue pode acontecer na escola específica para surdos e/ou na escola regular. No entanto, para que ela aconteça é necessário pensar em um projeto político pedagógico que tenha como elemento central os aspectos linguísticos-culturais do Surdo. Porém, a escola ou classe específica para Surdos é essencial nos primeiros anos de escolaridade para a garantia da promoção do desenvolvimento linguístico, identitário, cultural e da autonomia dos alunos Surdos. Também, nesse espaço, é necessária a preparação desses alunos para o enfrentamento de uma escola inclusiva com educação bilíngue.

A educação bilíngue na escola inclusiva pode acontecer, mas, obedecendo às seguintes condições básicas: receber o aluno surdo fluente em língua de sinais e com identidade e cultura surda firmada; garantir um espaço de constituição, fortalecimento e manifestação da identidade e cultura surda por meio de projetos pedagógicos específicos; ofertar o ensino de Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua constando na matriz curricular, em horário específico e apenas para surdos; ofertar um fazer pedagógico que atenda à especificidade da visualidade desse aluno; garantir a comunicação em língua de sinais em todos os espaços da escola ofertando cursos de língua para funcionários da escola; ter o ensino da Libras como segunda língua para os alunos ouvintes em todas as séries escolares; garantir que todos os profissionais que lidem diretamente com o Surdo saibam se comunicar em língua de sinais e que seus professores ofertem metodologias que atendam à especificidade de

aprendizagem desse aluno.

O letramento do Surdo deve ser desenvolvido a partir das várias possibilidades de domínio de uso da própria língua nas diversas práticas comunicacionais do dia a dia, deve ser desenvolvido em escrita de sinais, se posto dessa forma, a língua portuguesa passa a assumir de fato o lugar de segunda língua para o Surdo e a Libras o lugar de primeira.

A educação plena do Surdo é perpassada pela Libras, pelo atendimento a sua especificidade de aprendizagem e pelo respeito a sua cultura e identidade. Esse respeito a sua condição humana pode favorecer o acesso aos saberes escolares e todas as possibilidades de aprendizagens que a comunidade escolar oferece ao seu desenvolvimento.

5

Referências



ALBERTO, Maria de Fátima Pereira, FREIRE, Mayara Limeira, LEITE, Fernanda Moreira; GOUVEIA, Charlene Nayana Nunes Alves. As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). In: YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; OLIVEIRA, Isabel F. (Orgs.), **Psicologia e políticas sociais: Temas em debate**. p. 127-174. Belém, PA: Ed. UFPA, 2014.

ALBRES, Neiva de Aquino. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande** – MS. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2004. Disponível em: [http : //editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf) Acesso em: 29 Ago. 2020

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes, ROCHA, Ilana Silva; PEIXOTO, Sara Alcantara. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, 2013, p. 98-118. Disponível em: <http:// revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/ revistaedugeo/ article/view/113/93> Acesso em: 29 Ago. 2020

ALPHAY, E. The contribution of Vygotsky's theory to our understanding of the relation between the social world and cognitive development. 2006. Disponível em: [http : // www.imperial.ac.uk/ chemical engineering /common_room/files/PsychEd_5.pdf](http:// www.imperial.ac.uk/ chemical engineering /common_room/files/PsychEd_5.pdf) Acesso em: 23 mar. 2016.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar, FERREIRA, Windys, IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, Unesco, 2009. p. 11-24

AMÉRICO, Bruno Luiz, CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunssch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas: O caso do Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22 n. 83, 2014. p. 379-410. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/ao6v22n83.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

ANDRADE, Betty Lopes Lastorina de. **A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais**. Orientador: Rodrigo Marques Rosso. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina-SC.

ANGELUCCI, Carla Biancha; LUZ, Renato Dente. Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, 2010, p. 35-44. Disponível em: [http : //www.scielo.br/pdf/pee/ v14n1/v14n1_a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1_a04.pdf) Acesso em: 23 mar. 2012.

ARCOVERDE, Rosana Delmar de Lima. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: Dorziat, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 107-139.

BAKHTIN, M./V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALAN, André Luiz. Relatos de alunos surdos acerca da Escola Especial. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 1, 2012, p. 141-144. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864765> Acesso em: 23 mar. 2013.

BARROS, João Paulo Pereira, PAULA, Luana Rêgo Colares de, PASCUAL, Jesus Garcia, COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 2, 2009, p. 174-181. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004 Acesso em: 23 mar. 2012.

BELTRAMI, Caroline Moraes; MOURA, Maria Cecília. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961 - 2011). **REB**, v. 8, n. 1, 2015, p. 146-161. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/reb/article/view/19930/16659> Acesso em: 23 mar. 2016.

BISOL, Cláudia, SPERB, Tânia Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 1, 2010, p. 7-13. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2012.

BITTENCOURT, Nadir de Fátima Borges. Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do proeja. Orientadora: Maria de Fatima Pereira Alberto. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. 228f.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.pdf> Acesso em: 23 mar. 2012.

BREMM, Eduardo Scaranti, BISOL, Cláudia Alquati. Sinalizando a Adolescência: Narrativas de Adolescentes Surdos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 28, n. 2, 2008, p. 272-287. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-98932008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 23 mar. 2012.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. *Lex Humana*, 1. 2009. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=LexHumana&page=article&op=view&path%5B%5D=9&path%5B%5D=8> Acesso em: 23 mar. 2016.

CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. A constituição do sujeito pedagógico surdo: Investimento comunitário na escola. **Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, 2012, p. 386-398. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/de td/article/view/2374> Acesso em: 23 mar. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões in-

tre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008, p. 45-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05> Acesso em: 23 mar. 2012.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana, BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 85 - 108, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0085.pdf>. Acesso em: 26, ago. 2020.

CASTILLO, Sandra Soler. Analisis critico del discurso de documentos de politica publica en educacion. **Forma y función**, v. 24, n. 1, 2011, p. 75 - 105. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/219/21922416005.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: Vigotsky, Levy. S. (2007). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORMIER, Kearsy, SCHEMBRI, Adam, VISON, David; ORFANIDOU, Eleni. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. **Cognition**, v. 124, 2012, p. 50-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.003>. Acesso em: 23 mar. 2013.

DALL'ASTRA, Patrícia Velho. A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, 2015, p. 117-130. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/js.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13374/pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

DE PAULA, Lilian Salmeron Botelho de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3, 2009, p. 407-416. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=537533&indexSearch=ID>. Acesso em: 23 mar. 2012.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana, ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filippi Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-60

DRUCHEN, Bruno Peter Nkosi. Challenges and Resolutions for the Deaf Education Sector in South Africa. Disponível em: **American Annals of the Deaf**, v. 155, n. 4, 2010, p. 496-498. Acesso em: 23 mar. 2012.

FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 57, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138651551351951> Acesso em: 16, set. 2020.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 7-26.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112

FERRETTI, Cláudio; CSALI, Débora. Acompanhamento Didático em Matemática de Alunos Surdos na Escola. VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Capa, v. 2, n. 2, 2012. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2624/2006>. Acesso em: 23 mar. 2013.

FREIRE, Alice Maria Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o instituto de surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidades da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GARCÍA, Jorge Mendoza. Vygotsky y la construcción del conocimiento. Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. v. 6, n. 1, 2010, p. 159-164. Disponível em: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf Acesso em: 20 abr. 2015. Acesso em: 23 mar. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>

_____; Michels, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): Educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, 2011. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

GESUELI, Zilda Maria. Linguagem e surdez: questões de identidade. **Horizontes**, v. 26, n. 2, 2008, p. 63-72. Disponível em: [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/06.Linguagem%20e%20surdez_questoes%20\[12996\].](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/06.Linguagem%20e%20surdez_questoes%20[12996].)

pdf. Acesso em: 23 mar. 2012.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/poloniteroi/article/view/2339/1728> Acesso em: 23 mar. 2016.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127-142.

GÓES, Maria Cecília Rafael; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola regular: as experiências do letramento e os rituais da sala de aula. In: Ana Claudia Balieiro LODI, Kathryn Marie P. HARISSON, Sandra Regina L. CAMPOS; TESKE, Ottmar. **Letramentos e minorias**. p. 35-46. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin, PIOVESAN, Orene Maria, LINK, **Andrisa**, PRES- TES, Lusiana F; LISBOA, Joician G. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005, p. 635 – 658. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a06n126.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 08 a 10 novembro – 2012, p. 3561-3573 Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/328-2011.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2013.

HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Caracterización del paradigma sociocultural. **Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa** (Bases Psicopedagógicas). Coordenador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA, 1997. Disponível em: http://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf. Acesso em: 23 mar. 2012.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539> Acesso em: 23 mar. 2016.

JORGE, Andreia; FERREIRA, Joaquim Armando. Transição de alunos surdos para o ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 3, 2007, p. 335-357. Disponível em: <http://98.130.112.242/index.php/rppedagogia/article/view/1221/669>. Acesso em: 23 mar. 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolar de surdos. In FERNANDES, Eulália. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 65-80.
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. [Edição especial]. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

KELMAN, Celeste. Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. (p. 87-102).

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, 2006, p. 14-23. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1625/1473>. Acesso em: 23 mar. 2012.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____, Cristina B. Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, 2007, p. 257-280. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____, Cristina B. Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013, p. 65-80. Recuperado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-9702201300100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____, Cristina B. Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-80.

_____, Cristina B. Feitosa de, GRÁCIA, Marta; JARQUE, Maria Josep. Língua de Sinais como línguas de interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>. Acesso em: 15, set. 2020.

_____, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LEDERBERG, Amy R, SCHICK, Brenda, SPENCER, Patricia E. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges developmental. **Psychology**, v. 49, n. 1, 2013, p. 15-30. Disponível em: DOI: 10.1037/a0029558. Acesso em: 23 mar. 2015.

LEITE, Tarcísio de Arantes; MCCLEARY, Leland. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: Quadros, Ronice Muller; Stumpf, Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV** (pp. 242-277). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LICHTIG, Ida, COUTO, Maria Inês Vieira, MECCA, Fabíola F.D.N.; HARTLEY, Sally, WIRZ, Sheila; WOLL, Bencie. Assessing deaf and hearing children's communication in Brazil Journal of Communication. **Disorders**, v. 44, 2011, p. 223-235. Disponível em: Doi:10.1016/j.jcomdis.2010.11.002. Acesso em: 23 mar. 2012.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 141-170.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos educação e pesquisa, **São Paulo**, v. 31, 3, 2005, p. 409-424. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831306>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004 Acesso em: 23 mar. 2016.

_____, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização** (pp. 33-50). Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de história da educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050> Acesso em: 15, set. 2020

LUCCI, Marcos Antonio. La propuesta de vygotsky: la psicología socio-histórica Professorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, 2006, p. 1-11. Disponível em: **Error! Hyperlink reference not valid.** Acesso em: 23 mar. 2012.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Violências na escola. **Revista Diálogo Educação**, v. 9, n. 28, 2009, p. 605-618. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/189_597.pdf. Acesso

em: 23 mar. 2012.

MARSCHARK, Marc, RICHARDSON, John T. E., SAPERE, Patrícia; SARCHET, Thomas-tine. Approaches to Teaching in Mainstream and Separate Postsecondary Classrooms. **American Annals of the Deaf**, v. 155, n. 4, 2010, p. 481-487. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/aad/summary/v155/155.4.marschark.html>. Acesso em: 23 mar. 2012.

MARSCHARK, Marc; KNOORS, Harry. Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning. **Deafness & Education International**, v. 14, n. 3, 2012, p. 136-160. Disponível em: DOI 10.1179/1557069X12Y.0000000010. Acesso em: 23 mar. 2013.

MCILROY, Guy; STORBECK, Caudine. Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 16, n. 4, 2011, 495-509. Disponível em: [Doi:10.1093/deafed/enr017](https://doi.org/10.1093/deafed/enr017). Acesso em: 23 mar. 2012.

MCDONALD, Donna M. Not Silent, Invisible: Literature's Chance Encounters with Deaf Heroes and Heroines. **American annals of the deaf**, v. 154, n. 5, 2010, p. 463-470. Disponível em: [Doi: 10.1353/aad.0.0114](https://doi.org/10.1353/aad.0.0114). Acesso em: 23 mar. 2012.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005, p. 1-13. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 23 mar. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa e saúde. 13ªed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da Educação**, v. 7, p. 2008, 29-44. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 23 mar. 2012.

MORAES, Salete Campos de. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, v. 32, n. 2, 2009, p.159-164. Recuperado em <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5514/4011>. Acesso em: 23 mar. 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

MÜLLER, Janete Inês, STÜRMER, Ingrid Ertel, KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngüe para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2014. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/797/524>. Acesso em: 23 mar. 2012.

OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de; OLIVEIRA, Derli Machado de. Língua Brasileira de Sinais: maior marca de identidade do surdo brasileiro. In XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2012, p. 776 - 791. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf. Acesso em: 23 mar. 2013.

OLIVEIRA, Jislânia Aparecida Monteiro; NUNES, Patrícia Matos Souza. Atendimento educacional especializado e a pessoa com surdez. ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1491/382>. Acesso em: 23 mar. 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, v. 5, 2003, p. 217-226. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 23 mar. 2012.

PERLIN, Gladis; STRÖBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. 2006. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. p. 81-86.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: Ana Claudia Balieiro LODI, Kathryn Marie P. HARISSON, Sandra Regina L. CAMPOS; TESKE, Ottmar. **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 47-55.

PLETSCH, Marcia Denise. A Dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiência: um balanço do governo Lula (2003 - 2010). **Revista teias**, v. 12, n. 24, 2011, p. 39-55. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/801/632>. Acesso em: 23 mar. 2012.

POKER, Rosimar Bortolini; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 5, 2015, p. 703-718. Disponível em: seer.fclar.unesp.br. Acesso em: 23 mar. 2016.

QUADROS Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:

inclusão/exclusão. **Ponto de vista**, v. 5, 2003, p. 81-111. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850> Acesso em: 23 mar. 2012.

QUADROS, Ronice Muller. O bi em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 27-37.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais. **Revista educação especial**, v. 28, n. 51, 2015, p. 53-66. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4834/pdf> Acesso em: 20 abr. 2015

RABINSKY, Rebecca J. Itinerant deaf educator and general educator perceptions of the D/HH push-i model. **American annals of deaf**, v. 158, n. 1, 2013, p. 50-62. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/journal/213>. Acesso em: 20 abr. 2015

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos a educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013, p. 95-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a07.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015

RAMPELOTO, Elisane Maria. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 24, 2004. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4915> Acesso em: 23 mar. 2016.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339> Acesso em: 16, set. 2020

RIBEIRO, Dimas dos Reis, RÊGO, Dulce Núbia Rodrigues; ARAÚJO, Julyana Cabral. Uma experiência brasileira de educação inclusiva no interior do estado do Maranhão. **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7847/5403> Acesso em: 23 mar. 2016.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia e Estudos**, v. 5, n. 2, 2000, p. 99-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a08.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015

ROSA, Andrea da Silva. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista**, 8, 2006, pp. 75-95. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106/904> Acesso em: 20 abr. 2015

ROSA, Emiliania Faria. Educação de surdos e inclusão: Caminhos e perspectivas atuais.

Revista Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, 2011, p. 146-157. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2132>. Acesso em: 20 abr. 2015

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, 2014, p. 101-114. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13367/pdf> Acesso em: 20 abr. 2015

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009, p. 1-14. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/rbhcs>. Acesso em: 20 abr. 2015

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidades surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, 2005, pp. 565-582. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015

SANTOS, Alane Santana; PORTES, Arlindo José Freire. Perceptions of deaf subjects about communication in primary health care. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 27, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2612.3127>. Acesso em: 11, set. 2020.

SANTOS, Kátia Regina. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 51-64.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-64.

SANTOS, Sheila Batista Maia. Gestão Democrática: Abertura para a Acessibilidade do Sujeito de Identidade Surda Múltipla e Multifacetada nas Instituições de Ensino. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, 2010, p. 50-63. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/113> Acesso em: 20 abr. 2015

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

SKLIAR, Carlos. Prefácio A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In LODI, Ana Claudia Balieiro, HARISSON, Kathryn Marie L., CAMPOS, Sandra Regina; TESKE, Ottmar. **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 5-12

SENRA, Carmem Magda Ghetti. **Psicólogos sociais em uma instituição pública de Assistência Social: Analisando estratégias de enfrentamento**. Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2009-03-24To82713Z-1494/Publico/Carmem%20Magda%20Ghetti%20Senra.pdf Acesso em: 20 abr. 2015

SILDL-DE-MOURA, Maria Lucia. **Interações sociais e desenvolvimento**. In: SILDL-DE-MOURA, Maria Lucia, MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; MELO-de-AGUIAR, Aline. *Interação social e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2009.

SIGOLO, Ana Regina Lucato, GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da. Políticas Educacionais para Educação Especial no Brasil. **Praxis Educativa**, v. 5, n. 2, 2010, p. 173-194. Recuperado em <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v5i1.173194> Acesso em: 20 abr. 2015

SILVA, Ângela Carracho da. A representação social da surdez entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. p. 39-50

SILVA, Cláudia Lopes; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a06.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, João Paulo Ferreira, ROJAS, Angelina Accetta; TEIXEIRA, Gerlinde Agate Platais Brasil. Acessibilidade comunicacional aos surdos em ambientes culturais. **Conhecimento & Diversidade**, v. 7, n. 13, 2015. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1787/1427 Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, S. C., DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, D. C. As políticas educacionais no contexto de uma economia em crise: O IDEB com uma política de intervenção no trabalho do educador. 3ª Semana internacional de pedagogia. 2014. VII encontro de pesquisa em educação de alagoas. Conduzido pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v. 5, n. 2, 2014, p. 06-23. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372> Acesso em: 20 abr. 2015

SILVA, Carine Mendes da, SILVA, Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 2, 2014, p. 261-271. Disponível em: DOI 10.1590/1413-737222245009 Acesso em: 20 abr. 2015

_____, SILVA, Danielle Sousa da, MONTEIRO; Rosa, SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: ciência e profissional**, v. 38, n. 3, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-37030002652017> Acesso em: 15, set. 2020.

SOARES, Milene Lins Fernandes. Inclusão escolar e índice de desenvolvimento da educação – Ideb: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Brasília, Brasília. 138f. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14775/1/2013_MilenaLinsFernandesSoares.pdf Acesso em: 20 abr. 2015

SOUZA, Regina Maria. Educação de Surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, HARISSON, Kathryn Marie P., CAMPOS, Sandra Regina; TESKE, Ottmar. **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 136-143.

STRÖBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas educação. **Temática digital**, v. 7, n. 2, 2006, p. 245-254. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1645> Acesso em: 20 abr. 2015

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas em estudos surdos II, p. 19-37. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2007. p. 18-37. Recuperado em <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

SWANWICK, Ruth; MARSCHARK, Marc. Enhancing Education for deaf children: Research into practice and back again. **Deafness & education international**, v. 12, n. 4, 2010, p. 217-235. Disponível em: DOI 10.1179/1557069X10Y.0000000002 Acesso em: 20 abr. 2015

SUTTON-SPENCE, Rachel. The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children. **Journal of Folklore Research**, v. 47, n. 3, 2010, p. 265 - 305. Disponível em: DOI: 10.1353/jfr.2010.0014 Acesso em: 20 abr. 2015

TELES, Vanda Eterna Carneiro Campo. Violência simbólica e o cotidiano escolar da pessoa com surdez. In: BALDINO, José Mari; ALMEIDA, Maria Zaneide Carneiro Magalhães de. Educação e realidade contemporânea (p. 81-89). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. Disponível em: <http://www.ucg.br/ucg/editora/site/pdf/gratis/Cad%20de%20Area%202009%20volume%201%20-%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Discente%20do%20PPGE.pdf#page=81> Acesso em: 20 abr. 2015

TURETTA, Beatriz Aparecida Dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusive bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 81-98.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskiana. **Revista brasileira. educação especial**, v. 20, n. 3, 2014, p. 449-460. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>. Acesso em: 20 abr. 2015

VASQUES, Carla K., MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o texto e a vida: Uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53044> Acesso em: 23 mar. 2016.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339> Acesso em: 15, set. 2020.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza, ABREU, Carlos Alberto Pereira de, VALDÊS, Maria Teresa Moreno, OLIVEIRA, Eliany Nazaré de, FERREIRA, Renata Carneiro; CATRIB, Maria Fontenelle. Violência na escola pública: relatos de professores. **RBPS**, v. 23, n.1, 2010, p. 34-32. Disponível em: [doi:10.5020/18061230.2010.p34](https://doi.org/10.5020/18061230.2010.p34) Acesso em: 20 abr. 2015

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: Introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIGOTSKY, Levy S. & Luria, Alexander Rãmánovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=725625&indexSearch=ID> Acesso em: 29 Ago. 2020

VIGOTSKY, Levy. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Levy. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2008.

WALKER, M. Uma narrativa da educação do capital ou das capacidades em um mundo do escalonamento da desigualdade? **International Journal of Development**, v. 32, 2012. Disponível em: http://ac.els-cdn.com.ez15.periodicos.capes.gov.br/S0738059311001398/1-s2.0-S0738059311001398-main.pdf?_tid=099c599a-c5ba-11e4-8c2a-00000aabof6b&acdnat=1425836534_3a31fab47c6a5c0003e883081270614 Acesso em: 23 mar. 2016.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698184713> Acesso em: 16, set. 2020.

ZYCH, Anizia Costa. **Avaliação do processo de escolaridade e de pessoas surdas**

em suas interações no contexto social. Orientador: Carlos Alberto Vidal França. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas -SP 146pp. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253590/1/Zych_AniziaCosta_D.pdf Acesso em: 29 Ago. 2020

Sobre as autoras



Edneia de Oliveira Alves

Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação dupla (português e inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco em 2002; mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, em 2008, e Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba em 2016. Professora de Libras (Língua Brasileira de Sinais) da Universidade Federal da Paraíba desde 2012. Vinculada ao Departamento de Línguas de Sinais (DLS), no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Campus I - João Pessoa. Coordena os projetos de extensão: Assessoria e capacitação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e de pesquisa: Corpus de Libras em escrita de sinais. Professora da Pós-Graduação em Letras - PPGL da UFPB.

Maria de Fatima Pereira Alberto

Possui mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1991) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (mestrado e doutorado). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social, Infância e Adolescência em Situação de Risco, Subjetividade e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, adolescência e juventude, situações de risco, trabalho infantil, trabalho precoce, meninos e meninas em condição de rua, direitos humanos, violência sexual e políticas públicas. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA). Representa a UFPB no Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente na Paraíba (FEPETI). Integra o GT Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Integra também a Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia (REDIDI).



CÓDIGO DE BARRA

