



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDO SOBRE
O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA –
NUPEDIA



O ACESSO DO SURDO USUÁRIO DE LIBRAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Aluna: Edneia de Oliveira Alves

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto

João Pessoa, abril de 2016

Edneia de Oliveira Alves

O ACESSO DO SURDO USUÁRIO DE LIBRAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Social da Universidade Federal
da Paraíba como requisito para obtenção de grau
de Doutor em Psicologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto.

João Pessoa, abril de 2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

A474a Alves, Edneia de Oliveira.
 O acesso do surdo usuário de Libras à educação escolar /
 Edneia de Oliveira Alves.- João Pessoa, 2016.
 180f.
 Orientadora: Maria de Fatima Pereira Alberto
 Tese (Doutorado) - UFPB/CCHL
 1. Psicologia social. 2. Desenvolvimento intelectual e social
 - surdos. 3. Educação escolar - surdos. 4. Comunicação em
 Libras.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

O ACESSO DO SURDO USUÁRIO DE LIBRAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR

EDNEIA DE OLIVEIRA ALVES

Banca avaliadora:



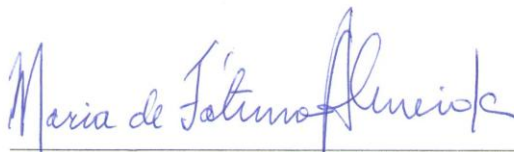
Profa. Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto (UFPB - Orientadora)



Profa. Dra. Nádía Maria Ribeiro Salomão (UFPB – Membro Interno)

Profa. Dra. Charlene Nayana Nunes Alves Gouveia (UNIPÊ – Membro Externo)

Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf (UFSC – Membro Externo)



Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida (UFPB/CCHLA/DLCV – Membro Externo)

João Pessoa, abril de 2016

Dedicatória

Dedico esta tese à minha irmã Edna por ter me tornado um pouco surda, pois, com ela meu destino foi selado ao mundo da surdez e da Libras.

Agradecimentos

Agradeço a meu Deus por me ajudar a enfrentar as barreiras ao longo da vida e que, pela fé, me fez levantar muitos dos dias em que sentia todo meu corpo doer, sabia que teria condições de chegar ao fim desse desafio e por me ajudar a superar o sofrimento a cada dado negativo encontrado na literatura e nos resultados desta tese.

À minha orientadora pela paciência, dedicação e zelo nas orientações, mas, sobretudo por ter aceitado o desafio de contribuir com a área da surdez, temática tão desconhecida do ponto de vista multicultural.

Ao meu filho que, embora necessitando de companhia por ser único, deixou de pedir e se resignou ao seu quarto para me deixar produzir. Te amo filho.

Ao meu marido por estar sempre à minha disposição, mesmo com algumas crises, para resolver todos os problemas da casa, computadores, impressoras e, principalmente, por ouvir minhas lamúrias.

A minha mãe que me apoiou compreendendo minha ausência e fazendo meu almoço semanal e pelos ensinamentos, principalmente, sobre honestidade e justiça ao repetir dezenas de vezes: não dê ao outro o que não quer para si.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho que muitas vezes compreenderam e colaboraram para a minha escassa disposição de tempo e para meu afastamento parcial, momento em que Marie Dantas e Nayara Adriano assumiram minhas turmas mesmo em sobrecarga de trabalho, a Carolina por ter assumido meu projeto de Monitoria, à Rosilene e Joelma que em horário de almoço sentaram comigo para discutir sobre os objetivos da tese e aos demais por me escutarem nos momentos difíceis durante a produção.

Agradeço aos meus alunos pela paciência e a preocupação comigo durante esse período. Aos meus alunos e colaboradores participantes dos meus projetos, que são meus companheiros e amigos, um agradecimento especial.

Agradeço aos meus colegas do NUPEDIA pelo esforço em me entender por serem de outra área. Especialmente, à Rafaela, Kásia, Nadir, Cleide, Cesar e agora Gabriel que, por sentarem mais próximos de mim, tornaram-se meu esteio emocional fazendo-me sentir menos insegura no grupo.

À minha prima Grafília que me inseriu no mundo da Libras sendo minha professora informal.

Aos meus familiares pelos ensinamentos e contribuição com a educação doméstica.

Aos espaços de formação e trabalho por onde passei e que contribuíram positivamente na minha vida: escolas de nível fundamental e médio, UFPE, IFPB, UVA, UFPI, UFPB e Associação de Surdos de Pernambuco e demais surdos por onde tenho passado que me acolhem com confiança e carinho.

Sem o outro, não somos sequer humanos. Agradeço imensamente a todos que passaram pela minha vida e aos que permaneceram.

Resumo

Os surdos usuários de Libras não têm se sentido satisfeitos com a implementação da “Política de Educação Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” e têm reivindicado uma educação bilíngue. Assim, tem-se como objetivo geral: analisar o sentido atribuído pelo surdo usuário de Libras sobre seu acesso à educação escolar no intuito de comprovar a tese de que ele concebe a educação escolar como um espaço de desenvolvimento intelectual e social, porém, mediada pelo respeito a Libras como condição para o seu desenvolvimento educacional. Para tanto, contou-se com as categorias teóricas de Vigotsky: sentido, vivência e mediação. Optou-se por uma pesquisa qualitativa com duas técnicas de análise: documental e entrevista. Os procedimentos foram: levantamento dos documentos e constituição do *corpus* constituído por 27 documentos e as entrevistas realizadas com 07 surdos por meio da comunicação em Libras, seguindo os preceitos do Código de Ética nº 466/12 e submetida à análise do Alceste com interpretação a partir do Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados indicaram que a PNEE reproduz os sentidos de educação especial e que os participantes concebem a educação bilíngue como o modelo educacional ideal para atender a sua especificidade linguística porque tem a Libras e a visualidade como eixo mediador das práticas pedagógicas. Assim, a tese foi comprovada, pois, a educação para o surdo é um meio de desenvolvimento intelectual e social e tem a Libras como condição para o processo educacional.

Palavras-chave: Surdo. Libras. Educação escolar.

Abstract

The deaf user of Libras does not tolerate the national politic to especial education into perspective of inclusion education and have been claimed by a bilingual education. Thereby, in this thesis the general objective is: analyze the sense assigned by deaf user Libras about his/her access to scholar education in order to prove the thesis that deaf conceive scholar education intellectual and social development local but it is mediate by respect to Libras as a condition to his/her educational development. Therefore, it was supported by Vygotsky theoretical categories: sense, experience and mediation. The qualitative research was choose with two analyses techniques: documentary and interview. The procedures was: collection of documents and constitution of corpus by 27 documents and interviews to 07 deaf by communication in sign language obeying the ethical code number 466/12 and it was submitted to Analyze of Alceste with interpretation from Dendogram Descending Hierarchical Classification. The results were: the national politic to especial education replicates of especial education and the participants concept the bilingual education as an ideal model to attendance theirs linguistic specificity because Libras and visuality are a mediate axis to the pedagogical practice. By the way, thesis was proved because the education to deaf is a way of intelectual and social development and has de sign language as a condition to educational process.

Key words: Deaf. Libras. Scholar education.

Resumen

Sordos usuários de Libras no han sentido satisfechos con la aplicación de la "Política Nacional de Educación educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva" y reivindican una educación bilingüe. Por lo tanto, tiene como objetivo general: analizar el significado asignado por el sordo usuáριο de Libras en su acceso a la educación con el fin de demostrar la tesis de que él concibe la educación como un desarrollo intelectual y social del espacio, sin embargo, mediada respetar la Libras como condición para su desarrollo educativo. Por eso, se utilizó las categorías teóricas de Vigotsky: sentido, la experiencia y mediación. Escogimos una investigación cualitativa con dos técnicas de análisis: el documental y la entrevista. Los procedimientos fueron: la recopilación de documentos y constitución del corpus em el qual consta de 27 documentos y entrevistas con 07 personas sordas a través de la comunicación en Libras, siguiendo los preceptos del Código de Ética N° 466/12 y presentado para su análisis Alceste con interpretación de la Dendograma de clasificación jerárquica descendente. Los resultados indicaron que los sentidos de la PNEE es los mismos de la educación especial y los participantes conciben la educación bilingüe como el modelo ideal de educación para cumplir con su lenguaje específico, ya que tiene la Libras y la visualidad como eje mediador de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la tesis se ha demostrado la educación para sordos como uno medio de desarrollo intelectual y social y tiene la Libras como condición para el proceso educativo.

Palabras clave: Sordera. Libras. Educación escolar.

Lista de tabelas

Tabela 01 - Caracterização dos participantes	71
--	----

Lista de figuras

Figura 01 – Dendograma	115
------------------------------	-----

Lista de quadros

Quadro 01 – Trajetória constitucional da educação	51
Quadro 02 – Documentos que compuseram o <i>corpus</i>	70
Quadro 03 – Códigos das variáveis das entrevistas	80
Quadro 04 – Dados da análise documental	86

Lista de abreviaturas e siglas

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Alceste – Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte

Apae – Associação dos Pais e Amigos do excepcional

dB - Decibéis

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conade – Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

DA – Deficiente Auditivo

Funad – Fundação de Apoio ao Deficiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PNJ – Política Nacional de Juventude

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UCI – Unidades de Contextos Iniciais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Sumário

Introdução.....	17
1. Surdez, Educação de Surdos e Políticas Educacionais.....	24
1.1 A relação entre a pessoa surda e a sua língua: Libras.....	25
1.2 Acertos e desacertos das filosofias educacionais para o Surdo usuário de Libras.....	29
1.3 A Constituição das Políticas Educacionais Nacionais da educação comum e da educação de surdos.....	50
2 Teoria Histórico-Cultural em Busca da Totalidade da Educação de Surdos.....	57
2.1 Sentido: formação e expressão histórico-cultural do indivíduo.....	61
2.2 Vivência: a subjetividade constituída no meio.....	63
2.3 Mediação: o elemento (re)significante do ser sócio-histórico.....	66
3 Percorrendo o caminho de acesso à complexidade da educação dos surdos.....	68
3.1 <i>Corpus</i> da Análise Documental.....	70
3.2 O surdo como participante pesquisa.....	71
3.3 Instrumento: Entrevista.....	72
3.4 Procedimentos: o caminho percorrido para a realização da pesquisa.....	72
3.4.1 Procedimentos da busca por documentos.....	72
3.4.2 Procedimentos da realização das entrevistas.....	75
3.5 Análise dos dados: um olhar para a complexidade.....	77
3.5.1 Análise dos dados dos documentos.....	78
3.5.2 Etapas da análise de dados da entrevista.....	79
3.5.2.1 Preparação do Banco para o Alceste	79
3.5.2.2 Processamento dos dados pelo Alceste	81
3.5.3 Análise das entrevistas.....	81
4 Resultados e Discussões sobre a Educação de Surdos Usuários de Libras.....	84
4.1 Resultados da Análise Documental – Exigibilidade e Acepções sobre Educação do Surdo Usuário de Libras.....	85
4.1.1 Política e acepções sobre a educação de surdos.....	86
4.1.1.1 Estabelecimento da Política de Educação para Surdos	86

4.1.1.2 Acepções relacionadas às Necessidades Educacionais Especiais	90
4.1.1.3 Acepções relacionadas à Educação Especial para Surdos	94
4.1.1.4 Acepções relacionadas à Educação Bilíngue	98
4.1.2 Infraestrutura educacional para o surdo usuário de Libras.....	100
4.1.2.1 Recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras	100
4.1.2.2 Recursos físicos para atender ao Surdo Usuário de Libras	108
4.1.2.3 Recursos pedagógicos para atender ao surdo usuário de Libras	109
4.2 Resultados da análise das entrevistas – Acesso do surdo usuário de Libras à	
Educação.....	114
4.2.1 Quando a estrutura educacional contradiz sua função.....	116
4.2.2 Uma vivência de avanços e retrocessos impostos pelo sistema educacional.....	125
4.2.2.1 Educação oral: uma vivência que limita o desenvolvimento.....	126
4.2.2.2 Educação Inclusiva: uma vivência que limita o acesso.....	127
4.2.2.3 Educação Bilíngue: uma vivência de caminhos de sucesso.....	133
4.2.3 Trajetória educacional: a busca pela educação da diferença.....	134
4.2.4 Violência: uma das consequências da limitação pela não comunicação.....	139
4.2.5 Continuidade da formação escolar: a busca pelo crescimento pessoal.....	143
Considerações finais.....	149
Referências.....	154
Apêndice A - Roteiro de Entrevista.....	176
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	177
Anexo 1 – Certidão.....	179

Introdução

Introdução

O surdo usuário¹ de Libras tem sido submetido ao longo da história às diversas filosofias educacionais e pouco tem contribuído para seu acesso educacional pelo não entendimento da sua especificidade linguística. Conforme P. L. Santos (2015), atualmente, há várias concepções sobre a forma de educar o surdo gerando um embate entre as formas de escolarizar esse sujeito.

Antecipadamente, é importante esclarecer que nesta tese haverá referência ao surdo a partir de dois termos: surdo ou surdo usuário de Libras e deficiente ou pessoa com deficiência. O termo surdo ou surdo usuário de Libras será utilizado contendo o sentido baseado na visão multicultural que o referencia como diferente, conforme será exposto no subcapítulo “a pessoa surda e a Libras”. O termo deficiente ou pessoa com deficiência será utilizado em acordo com a concepção dos autores citados ou dos documentos de ordenamento jurídico, os quais concebem o deficiente a partir da visão clínica, como também será explicitado no subcapítulo “a pessoa surda e a Libras”. Entretanto, o termo deficiente e pessoa com deficiência também é utilizado considerando que esse termo agrega em si o conjunto das deficiências; portanto, a utilização desse termo será em referência a qualquer deficiência e ao surdo ao mesmo tempo, já que esse faz parte do grupo da pessoa com deficiência. Feito dessa forma porque há produções literárias e documentos de ordenamento jurídico que tratam da educação das pessoas com deficiência como um todo e não do surdo especificamente, porém, o inclui nesse grupo.

Para esclarecimento, as deficiências referidas nesta tese, trata-se das descritas pelo Decreto nº 5.296/04. Esse decreto classifica o surdo como deficiente auditivo, deficiência compreendida como perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Além da deficiência auditiva, esse decreto classifica os vários tipos de deficiência, os quais são: Deficiência visual – visão com capacidade máxima de 0,05 graus no melhor olho mesmo com a melhor correção óptica; baixa visão – aquele que consegue ver com grau entre 0,3 e 0,05 no melhor olho mesmo com a melhor correção óptica e os casos nos quais a

¹ Nesta tese foi utilizado o termo surdo usuário de Libras porque ainda não se encontra disseminado no conhecimento do senso comum da comunidade ouvinte a compreensão de que o termo surdo já possui embuído em seu sentido a concepção de esse sujeito tem o uso da Libras como meio de comunicação diária e que ela faz parte de sua identidade.

somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°. A deficiência mental é o funcionamento intelectual inferior à média manifestada antes dos 18 anos de idade e possui limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, lazer e trabalho. A deficiência múltipla é a ocorrência simultânea de duas ou mais deficiências em uma pessoa.

Com a inserção da Libras no meio acadêmico, a discussão sobre a educação de surdos se intensificou; assim, tem-se investigado sobre a temática no meio. Atualmente, a investigação sobre surdez tem partido da perspectiva da educação bilíngue e da educação inclusiva para surdos. Porém, autores como Marschark e Knoors (2012) defendem a educação bilíngue para surdos usuários de Libras pontuando que esse modo educacional é considerado essencial em muitos países. 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.

Estando na comunidade surda não é raro ver a queixa de seus sujeitos quanto à falta de atendimento adaptado e eficaz. As queixas desses indivíduos iniciam sempre pela barreira de comunicação em todos os espaços por onde circulam, na literatura também há a indicação dessa barreira por falta de comunicação em Libras (Gesueli, 2008). A prerrogativa para a inclusão do surdo é a quebra da barreira da comunicação já que ele se comunica através de uma língua que não é a majoritária do país: a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Os participantes da pesquisa foram surdos usuários de Libras, que significa ter deficiência auditiva, ser usuário de Libras e assumir identidade surda, porém, não há dados quantitativos sobre essa população nesse nível de especificidade. Sendo assim, para se ter uma noção da quantidade de pessoas com surdez, recorreu-se aos dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010. Esse instituto, na tentativa de aproximação da contagem da população com surdez nos diversos níveis com foco apenas no déficit, adaptou seu questionário e criou 03 categorias correspondentes a níveis de surdez: Não consegue de modo algum, Grande dificuldade e Alguma dificuldade. Considerando que as pessoas que têm surdez leve conseguem se adaptar à comunicação oral e que os surdos usuários de Libras em sua maioria possuem surdez em nível que varia de

moderada à anacusia, desprezaram-se os dados sobre Alguma Dificuldade e contabilizaram-se os dados referentes à Não consegue de modo algum e Grande dificuldade. Assim, obtiveram-se os seguintes dados: no Brasil há 9.892.610 deficientes auditivos, o que corresponde a 6,43% de uma população de 153.615.799. Na Paraíba, há 405.432 habitantes com deficiência auditiva, o correspondente a 10.76% de um total de 3.766.528 habitantes.

As pessoas podem apresentar déficit auditivo em vários níveis e por motivos diferentes. Para que se possa ter uma dimensão sobre déficit auditivo, conforme Decreto 3.298/99, os níveis de surdez variam de surdez leve à anacusia, a primeira é um déficit pequeno enquanto a última é uma perda total. O déficit pode ser em um ouvido ou nos dois, a chamada surdez unilateral e bilateral, respectivamente. As causas podem ser congênita, por acidente, medicação errada ou por perda devido à idade.

Dentre esses deficientes auditivos (DA), há uma parcela considerável de usuários de língua de sinais que assumem sua identidade surda e que se denominam como surdos e não deficientes auditivos. Aqui se faz necessário chamar a atenção para o aspecto identitário da surdez, porque o surdo ao tomar consciência de seu déficit auditivo e da sua capacidade de plena comunicação em língua de sinais, adota a identidade surda (Ströbel, 2009; D. M. M. Oliveira & Oliveira, 2012) e deixa de aceitar que a sociedade se refira a ele como deficiente. Essa rejeição se deve ao fato de que a aceitação de incapacidade está imbuída no sentido desta palavra, temática que melhor será tratada no subcapítulo “a pessoa surda e a Libras”.

Anteriormente ao debate sobre a multiculturalização da sociedade, as pessoas com deficiência eram tratadas sob a perspectiva do déficit, por meio de uma visão clínica eugenista como incapacitadas. Esse entendimento justificou a educação especial cujo objetivo é capacitar o surdo à comunicação e ao acompanhamento das séries escolares para, então, ingressar na escola regular. Por outro lado, a concepção de educação bilíngue parte de uma visão multiculturalista de forma que, de acordo com Cormier, Schembri, Vison e Orfanidou (2012), a partir da visão bicultural e bilíngue há a consciência de que as crianças surdas são capazes de aprender tanto quanto as crianças ouvintes.

A partir da filosofia de educação bilíngue, que surgiu pela demanda da minoria linguística usuária de Libras (Lacerda, Albres & Drago, 2013), a concepção deixa de ser a de reabilitação para a de aceitação da pessoa surda como diferente. Essa forma de ver cria o jeito surdo de ser e cria no surdo uma concepção de modo de ser cultural que não parte da deficiência, mas, da diferença linguística (Bremm & Bisol, 2008). Essa concepção tem significado para o surdo usuário de Libras o respeito à sua condição de falante da Libras e

detentor do direito de acesso à educação a partir da sua 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; D. M. M. Oliveira & Oliveira, 2012, p. 789; Lederberg, Schick & Spencer, 2013, p. 16). Nota-se que diversas mudanças têm ocorrido no sistema educacional para 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.

O surdo usuário de Libras, por ser um cidadão como qualquer pessoa, tem seus direitos sociais garantidos na CF/1988, encontra uma série de barreiras que o impedem de exercer com dignidade sua cidadania. Uma dessas dificuldades reside nas políticas públicas educacionais que não contemplam satisfatoriamente as especificidades desse público. Muitas vezes lhe é oferecida a educação formal; entretanto, existe na escola uma infraestrutura ineficiente para oferecer-lhe uma educação eficaz para seu desenvolvimento escolar, haja vista que Sampaio (2006) encontrou em sua pesquisa a falta de preparo de uma professora de sala regular em atender às necessidades educacionais da única aluna surda que tinha.

Para que o Estado assumisse a responsabilidade com a educação das pessoas com deficiência e seguindo o movimento internacional da inclusão, as escolas de educação especial perderam o apoio do Estado e os surdos passaram a ser matriculados em escolas regulares, as quais têm sido orientadas a respeitar a condição bilíngue do surdo (Johnson, 2013; Rabinsky, 2013; M. L. F. Soares, 2013). Muitas escolas recebem o surdo usuário de Libras, porém, não dispõem de profissionais capacitados o suficiente, não possuem material adaptado e não têm adaptação curricular para atender às necessidades específicas desse aluno, não há respeito ao direito linguístico do surdo (Lacerda, Albres & Drago, 2013).

Diante dessa realidade, a inquietação que fez surgir a pesquisa constante nesta tese foi a indagação sobre a atribuição de sentido do surdo sobre a educação a que tem tido acesso. Há uma necessidade de olhar para a questão a partir da visão dos próprios usuários do serviço educacional por acreditar que sendo eles as pessoas que vivenciam a educação são as que melhor podem informar sobre suas especificidades de atendimento educacional. O questionamento maior se desdobrou nos seguintes questionamentos: quais medidas educacionais os documentos de ordenamento jurídico determinam ou orientam para a educação desses participantes? Como o surdo usuário de Libras significa a educação que tem recebido? Qual educação esse surdo tem vivenciado? Como a Libras tem atravessado a

educação do surdo? Qual educação o Estado tem promovido para esse participante? Esse participante projeta para si um futuro educacional?

Considerando essa contextualização e as questões postas, a proposta desta tese favorece a comunidade surda ao pôr o surdo como sujeito de pesquisa e, conseqüentemente, possibilita-lhe um espaço de fala sobre sua própria experiência educacional. Assim, põe-se a relevância social desta tese. A relevância acadêmica desta tese foi contribuir com a compreensão da relação do sujeito surdo em sua totalidade, integrando os elementos internos e externos e a relação deste com a educação. Para a pesquisadora, esta tese possibilitou o enriquecimento dos conhecimentos sobre a educação do surdo usuário de Libras para ser aplicado em seu trabalho como professora de Libras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e vislumbra a possibilidade de seguir como pesquisadora na vertente entre a Libras e as temáticas da psicologia social.

Nesta tese adotou-se a pesquisa qualitativa como método e para a realização do estudo seguiu-se o objetivo geral: analisar o sentido atribuído pelo surdo usuário de Libras sobre seu acesso à educação escolar e como objetivos específicos: identificar os sentidos e as normativas produzidas nos documentos de ordenamento jurídico sobre a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras; caracterizar o participante como surdo usuário de Libras; conhecer a vivência e os fatores mediadores da educação do surdo usuário de Libras; analisar a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras e as intercorrências dessa língua no cotidiano desse sujeito; e identificar as expectativas do surdo usuário de Libras sobre sua continuidade de escolarização.

O reconhecimento legal da Libras possibilita ao surdo expressar-se por meio da sua própria língua e o coloca como sujeito de direitos, inclusive, a uma educação escolar que atenda às suas especificidades. Dessa forma, a tese defendida é que o surdo usuário de Libras concebe a educação escolar como um espaço de desenvolvimento intelectual e social, porém, mediado pelo respeito a Libras como condição para o seu desenvolvimento educacional.

Como pressuposto esta tese tem que: os documentos de ordenamento jurídico têm como normativa as adaptações na infraestrutura educacional para surdos usuários de Libras, pois, concebe a surdez como necessidade educacional especial; o surdo usuário de Libras é aquele surdo que adota essa língua como meio de comunicação cotidianamente, inclusive para o acesso à educação escolar; o surdo usuário de Libras significa a educação escolar como um processo de enfrentamento das barreiras impostas pela falta de estruturação adequada para sua especificidade de desenvolvimento escolar; a vivência educacional do surdo usuário de Libras

ocorre na educação oral, inclusiva e bilíngue e expressa a busca por uma escola que respeite a sua especificidade linguística; a Libras é um fator mediador primordial para a escolarização do surdo, para sua inserção e proteção social; o surdo usuário de Libras concebe essa língua como condição básica para o acesso aos níveis elevados de escolarização e o surdo usuário de Libras almeja seguir a escolarização para adquirir mais conhecimentos e formação profissional.

Capítulo 1- Surdez, Educação de Surdos e Políticas Educacionais

1. Surdez, Educação de Surdos e Políticas Educacionais

Diante do objetivo de analisar o sentido atribuído pelo surdo usuário de Libras sobre seu acesso à educação escolar, é necessário compreender o contexto cultural e linguístico em que os participantes da pesquisa se inserem e as premissas que os constituem como surdos usuários de Libras. Para isto, a revisão de literatura inicia-se com o primeiro subcapítulo sobre surdez e Libras definindo cada um destes termos e suas implicações sociais para compreensão acerca dos participantes da pesquisa e seu contexto social. O segundo subcapítulo trata da contextualização sobre a educação dos surdos, sobretudo, no que se refere à educação bilíngue. Este é um paradigma que está em construção nos dias de hoje e traz em seu âmago uma série de implicações que força o sistema educacional rever suas estruturas e concepções sobre ensino e língua. O último subcapítulo trata da contextualização histórica política da educação especial perfazendo o paralelo com a constituição da educação brasileira, que a partir da Constituição de 1988 a define como direito social dos indivíduos.

1.1 A relação entre a pessoa surda e a sua língua: Libras

A Libras é uma temática recente que ganhou evidência social a partir da lei da legalização da Libras nº 10.436/02 em benefício da comunidade surda usuária de Libras no Brasil. Assim, a Libras estabelece uma relação direta com a surdez que está diretamente vinculada ao déficit auditivo, 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 da surdez, portanto, a concepção assumida ao se referir ao surdo era da deficiência. Entretanto, a partir do movimento em prol do reconhecimento da identidade surda, como discutido mais abaixo, é importante ressaltar que há uma diferença entre o surdo e o deficiente auditivo. Considera-se surda a pessoa que possui identidade surda e deficiente auditiva a pessoa que possui déficit auditivo, mas, vive e defende os moldes ouvintes de ser.

A concepção clínica tratava a surdez como doença a ser diagnosticada, tratada e curada (Nóbrega, Andrade, Pontes, Bosi & Machado, 2012). A partir dessa premissa, surge o precursor médico que inicia com o diagnóstico buscando as explicações médicas para a surdez e finaliza com a orientação pela reabilitação oral/auditiva. Porém, a deficiência auditiva não é perceptível aos olhos e essa peculiaridade acaba por acarretar o atraso no diagnóstico, Gatto e

Tochedo (2007) justificam que esse tipo de deficiência muitas vezes só é percebido ao se perceber o problema no desenvolvimento da linguagem e que o atraso na percepção da surdez se deve à falta de conhecimento sobre surdez por parte de profissionais da área de saúde que lidam com os neonatos. A necessidade do diagnóstico precoce motivou a criação da Lei federal nº 12.303/10 que legisla sobre o teste da orelhinha ou triagem auditiva neonatal na qual se faz uma varredura para detectar a possibilidade de problemas de surdez. A partir do teste de audiometria pode-se diagnosticar a deficiência auditiva em surdez: leve, moderada, severa, profunda ou total (Lederberg, Schick, & Spencer, 2013).

A partir da visão clínica, a surdez é tratada na perspectiva da reabilitação oral/auditiva. Uma vez diagnosticada a surdez, as crianças com perda auditiva passam por significativas intervenções para a aquisição de linguagem (Lederberg, Schick & Spencer, 2013; Rabinsky, 2013). Em geral, a criança é encaminhada para a realização do exame de audiometria, através do qual é diagnosticado o nível de surdez e em seguida é indicada ou não pelo médico à habilitação oral, que consiste no treinamento fonoarticulatório para que o surdo aprenda a utilizar os resquícios auditivos e a falar língua oral. Conforme Zalcman e Schochat (2007), o treinamento fonoarticulatório é um conjunto de estratégias para desenvolver ou reabilitar habilidades auditivas, envolve potencialização de longa duração, privação auditiva e estimulação auditiva. Porém, não são todos os casos de reabilitação que obtêm sucesso. Dalcin (2005) explica que é um tratamento que demora muitos anos e a maioria dos casos resulta em fracasso.

A visão clínica sofreu muitas críticas porque a atenção voltada para o déficit auditivo acaba por estigmatizar as pessoas surdas, pois, Lederberg, Schick e Spencer (2013) afirmam que a criança com perda auditiva é classificada pela Educação e pela Medicina como deficiente auditiva ou deficiente. Esse tipo de classificação, segundo Ströbel (2006), baseia-se no grau de surdez e na dificuldade com a expressão oral e de ouvir por parte do surdo e foram esses fatores que reforçaram a representação de doença sobre o surdo. Essa visão clínica da surdez foi influenciada, conforme Bisol e Sperb (2010), pela Medicina e pela Psicologia porque essas áreas influenciaram em praticamente todas as dimensões da vida humana criando padrões de normalidade.

Arcoverde (2011) afirma que a concepção e o ideal sobre o surdo durante muito tempo foram construídos pelo ouvinte de forma que influenciaram o modo desse ouvinte perceber os surdos e a forma como esses surdos se veem, que ocorreu sob a forma da imputabilidade do rótulo da incapacidade de falar aos moldes do ouvinte, cuja rotulação lhe impôs uma vida

idiotizada e privada de vida social e do gozo de direitos como ser humano e como cidadão. Apoiando-se na visão clínica, o ouvinte se preocupa em inserir o surdo no mundo ouvinte, na sua cultura, em seus valores e na sua oralidade (Perlin & Quadros, 2006; Ströbel, 2007). Esta visão imposta ao surdo o faz desviante dos padrões de normalidade, pois, uma vez instituída a norma, todos aqueles que se afastam dela fazem parte de uma minoria (Bisol & Sperb, 2010). Sendo assim, cria-se uma sobreposição dos valores do ouvinte sobre os valores do surdo, pois, o ouvinte enxerga as necessidades do surdo a partir das próprias necessidades.

A visão oralista cria a barreira da comunicação fazendo com que o surdo conviva com ela cotidianamente em todos os espaços sociais, exceto na comunidade surda. Entretanto, é necessário um olhar multidimensional sobre a questão da barreira que provoca a exclusão social do surdo, é necessário compreender a comunidade surda enquanto tal e garantir a Libras em todos os espaços sociais. A saúde é um dos espaços reclamados pelos surdos, pois, segundo Ubido, Huntington e Warburton (2007), mulheres surdas usuárias de língua de sinais se queixam da falha de comunicação com os médicos e que há relato em que a paciente surda sentava na frente do médico e concordava com tudo que ele dizia, pois, não entendia tudo que ele escrevia no papel. Como alternativa à falta de comunicação em língua de sinais, é comum os médicos utilizarem como forma de comunicação a escrita da língua oral e que esse não é um meio eficiente de comunicação porque os surdos não têm proficiência no uso da modalidade escrita nem conhecem os termos técnicos da área em escrita da língua oral (McKee, Barnett, Block & Pearson 2011; Austen & Jeffery; 2005).

Diante desses problemas no atendimento à saúde do surdo usuário de Libras, Ubido, Huntington e Warburton (2007) apresentam como vantagem a viabilização pelo serviço de saúde de intérprete no momento de atendimento médico, apontando que não é responsabilidade do surdo contratar esse serviço o que acarreta na redução de sobrecarga sobre pacientes surdos doentes e feridos.

O atendimento centrado na deficiência acarretou perdas aos surdos no desenvolvimento psicossocial e a redução da sua capacidade de adaptação social, pois, com a perspectiva clínica, 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), as autobiografias dos surdos 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.

Por outro lado, há outra forma de olhar a pessoa surda que se preconiza na visão multiculturalista sobre a justificativa de que, conforme Lima (2011), a surdez envolve mais aspectos do que o déficit auditivo e Arcoverde (2011) defende que é necessário compreender que os surdos são potencialmente capazes e que devem ser compreendidos e valorizados e ter respeitado seu direito de ser diferente. Nessa mesma linha de pensamento, Kelman (2008) aponta o multiculturalismo como uma das formas de ver o surdo, afirmando essa visão influenciou para que o surdo fosse aceito e adquirisse direito a sua língua como 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 como 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 multicultural diferencialista defende que a diferença seja enfatizada para garantir a expressão das identidades culturais e manter as matizes culturais em um determinado contexto. Dessa forma, conforme Bisol e Sperb (2010), a partir da perspectiva socioantropológica, a surdez é vista como diferença cultural da mesma forma que ocorre com outras minorias. 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 o movimento surdo contra a imposição da oralização e a 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 Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 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 de o surdo se ver. 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 se utiliza 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), ver-se como surdo significa ter experiência com a língua de sinais e não sentir a perda auditiva como uma marca. 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 hoje que a língua de sinais é o meio de comunicação e tem todas as propriedades de uma língua falada. Ao passo que é criada e reproduzida pelo surdo, cria-se uma comunidade formada por pessoas falantes da língua de sinais e de uma cultura cuja existência é politicamente preservada pelos surdos e se mantém o grupo para as lutas por seus direitos humanos e sociais.

A partir da visão linguística sobre a língua de sinais, E. Fernandes (2003) afirma que há duas características de línguas: orais-auditivas e espaço-visuais e que as línguas de sinais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Lederberg, Schick e Spencer (2013) apontam em sua revisão de literatura 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 do movimento, 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 inclusão do surdo, 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.

1.2 Acertos e desacertos das filosofias educacionais para o Surdo usuário de Libras

As filosofias educacionais vivenciadas pelos surdos seguiram basicamente modelos denominados Oralização, Comunicação Total e Bilinguismo (Capovilla, 2001). Hoje, os

surdos vivenciam a filosofia de inclusão escolar, mas lutam por uma filosofia de educação bilíngue.

Na idade moderna, as tentativas de educar o surdo variaram entre métodos oralistas e de Comunicação Total (M. A. L. Soares, 1999; Sampaio, 2006), embora não fossem denominadas dessa forma na época. Porém, segundo Nascimento (2006), ambas valorizavam a visão oralista, seja na modalidade oral seja na modalidade escrita. Os gestos eram aceitos, porém, esses sinais não eram reconhecidos como vocábulo de uma língua, mas como um mecanismo de facilitação de ensino da língua oral, seja por ingleses, seja por holandeses. Esses gestos na escola eram, por exemplo, a datilologia que representa o alfabeto da escrita de língua oral na mão. Para Lacerda (1998), a ideia da representação das letras nas mãos surgiu em prol do aproveitamento da percepção visual do surdo para ensinar-lhe a modalidade escrita da língua oral. Conforme verificaram com Lacerda (1998), Nascimento (2006) e Lodi (2005) afirmam que L'Épée utilizou os sinais metódicos imputando-lhes a gramática de sua língua oral. Percebe-se, então, que não se deixou de impor a norma gramatical da língua oral ao código comunicacional dos surdos, embora esse abade tenha percebido sentido na produção de sinais no momento de interação entre surdos.

Lacerda (1998) relata que, a partir do século XVIII, a rivalidade se acentuou entre os oralistas e os gestualistas e, no final do século XIX, foi decidido no congresso de Milão pela oralização como o único método educacional para surdos, o qual perdurou por um século. Com a adoção da técnica de ensino de oralização na escola, surgiu a filosofia de educação oral para surdos, denominada oralismo. Essa consiste na utilização de técnicas de fonoterapia em sala de aula e o foco do ensino centra-se no ensino de língua oral subordinando os demais saberes escolares à aprendizagem de língua oral (Capovilla, 2001).

A partir de então, houve pressões para que o surdo fosse apenas oralizado e a escola teve um papel importante nesse aspecto. Por influência do oralismo, de acordo com Dorziat (2009), o surdo foi patologizado por muito tempo e obrigado a seguir a normatização fundada em um modelo ouvinte, portanto, passavam por terapias de fala, treinamento de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial. Glat e Fernandes (2005) afirmam que esse tipo de educação se constituía como área do saber da medicina e ressaltam a importância de se dar o crédito aos médicos de serem os pioneiros no reconhecimento dos diferentes tipos de deficiência. Essa área trouxe para a educação um viés terapêutico, assim, a ênfase era dada na terapia e não nas atividades acadêmicas, considerando que não havia necessidade nem possibilidade de educar as crianças com deficiência.

Mas os surdos não aceitaram tal imposição de maneira pacífica e ao longo de um século lutaram da maneira que podiam pela manutenção de sua língua viva. Segundo Lodi (2005), em meados do século XIX o movimento surdo ganhou força em prol do reconhecimento da língua de sinais na Europa e nas décadas de 1960 e 70 o discurso sobre a surdez sofreu impacto dos movimentos surdos e das pesquisas sobre a língua de sinais.

Dessa forma, a adoção do oralismo como filosofia de ensino para surdos foi marcada por muitos problemas e foi responsabilizada pelo fracasso escolar desse aluno. A partir da visão normalizadora, o valor do ouvinte que se sobressaiu frente ao surdo foi o valor da língua portuguesa impondo-lhe a concepção de que, como afirma Souza (2013), um sujeito para ser mestre de si mesmo, conforme valor escolar, deve melhor usar a língua de prestígio de seu país. Logo, o sujeito que não fala nem escreve corretamente acaba por trazer para si uma desqualificação. Sendo assim, esse contexto escolar não favoreceu o desenvolvimento do surdo.

Em uma tentativa de melhora da qualidade de educação para o surdo, foi adotada a filosofia da Comunicação Total. Essa pautava o ensino de utilização de técnicas de oralização e gesticulação ao mesmo tempo, porém, não perdurou muito tempo porque se percebeu que ela causou ineficácia no ensino de língua para surdos causando-lhe a não aprendizagem de língua oral e não aprendizagem da língua de sinais ao mesmo tempo (Capovilla, 2001; Cormier et al., 2012). O fracasso do ensino pautado na Oralização e da Comunicação Total favoreceu o reconhecimento da língua de sinais e o uso dela no processo de escolarização do surdo.

Entretanto, embora se registre uma sequência histórica de filosofias de ensino ao surdo, na contemporaneidade, ainda não há consenso no mundo em prol de uma específica, pois, na literatura estrangeira, há relatos sobre diversas filosofias empregadas. A partir do trabalho de Li e Prevatt (2010), sobre medos e ansiedades de crianças e adolescentes chineses surdos e a interferência dessa ansiedade no desenvolvimento escolar, encontrou-se o relato de que a filosofia educacional para surdos adotada na China é a oralização e essa adoção é justificada pelo fato de seus professores serem ouvintes.

Na África do Sul, Magongwa (2010), cujo trabalho trata sobre fatores e tendências da educação de surdos e visões sobre graduação de surdos e educação de surdos na África do Sul, relata que a língua de sinais não é reconhecida oficialmente nem adotada na escola como meio de formação escolar. Conforme verificou Magongwa (2010), em seu artigo sobre os desafios da comunidade surda da África do Sul, aponta que a educação do surdo nesse país

convive com os seguintes problemas: as crianças surdas são avaliadas a partir do grau de surdez e da eficiência na produção dos sons da língua oral e a língua de sinais é vista como um código equiparado ao braile, apesar de a Federação Surda da África do Sul ter tido papel preponderante na implantação da educação inclusiva para os surdos e nas políticas e regulações pertinentes à escola de surdos (Druchen, 2010).

Ainda na África do Sul, Parkin (2010), em seu relato sobre a contextualização da educação para surdos, afirma que a educação de surdos enfrenta problemas na implementação de políticas educacionais como é o caso da implementação da língua de sinais nas escolas, não qualificação de treinamento de professores que entram nas salas de aula para ensinar aos surdos com pouca ou nenhuma experiência, problemas de acesso à aprendizagem e de adaptação no currículo no qual é reconhecida a língua de sinais como uma forma de braile, adaptação que foi decidida sem a realização de consulta aos profissionais da área. Através do relato de Magongwa (2010), Druchen (2010) e Parkin (2010), percebe-se que o surdo da África do Sul ainda luta pelo reconhecimento do *status* linguístico da língua de sinais e que a educação caminha para a adoção da inclusão.

Por meio do relato de Soukup e Feinstein (2007), sobre o método de identificação usado pelos professores, o treinamento recebido e as acomodações e modificações implementadas para seus alunos surdos com dificuldade de aprendizagem, teve-se acesso à informação sobre a educação de surdos no centro-oeste dos Estados Unidos. Nessa região do país, há o reconhecimento por parte dos professores de surdos em sala regular de ensino sobre a falta de preparo para atender esse tipo de aluno, especialmente, no ensino superior (Soukup & Feinstein, 2007). Mak e Nordtveit (2011) estudaram o acesso educacional do surdo e do cego no Camboja e sobre o surdo relataram que não há uma política educacional para surdos, pois a educação deles foi delegada às ONGs e que existe falta de recursos materiais e financeiros, de professores qualificados e de ensino especial. Por meio dessa literatura estrangeira, percebe-se que as políticas educacionais para surdos possuem muitos problemas e que a questão do lugar da língua de sinais na educação ainda não está bem compreendida.

No Brasil, iniciou-se a discussão sobre a política de educação inclusiva na década de 1990 (Ainscow, 2009; Moraes, 2009 e M. L. F. Soares, 2013). Essa discussão aconteceu porque o Estado assumiu o papel de prover os direitos fundamentais (Moraes, 2009). Esse movimento surgiu em consonância com a dinâmica de educação para todos (Ainscow, 2009; Pletsch, 2011), cuja determinação aconteceu na Conferência Mundial de Educação para Todos motivada pelos desafios de modernização econômica e da globalização (Castillo, 2011) e

nesta o Brasil foi um dos países a participar acarretando a entrada da educação inclusiva na agenda do governo brasileiro (M. L. F. Soares, 2013). A partir de então o governo já iniciou a implementação de medidas de inclusão no sistema regular de ensino a partir da inserção da temática na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – conforme esclarecimento consta no item 1.3 logo mais abaixo – porém, 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 M. L. F. 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 múltipla, 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).

Entretanto, 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, à medida que não retiram o sujeito da escola, mas minam 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, de 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 se 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 a 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, quando 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 os alunos independente de suas características individuais. Assim, conforme M. L. F. Soares (2013), a partir do momento em que o professor tem em sua sala de aula um aluno deficiente, deve responsabilizar-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).

Por outro lado, há casos em que o professor assume uma postura colaborativa frente à equipe que a escola lhe proporciona. De acordo com K. R. 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, pois, eles são fundamentais no processo de inclusão desse aluno por ser o mediador do saber (A. C. 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 usuário de Libras. Sobre a função social da escola, interessando aqui focar o surdo, Padilha (2009) e L. J. E. S. 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.

A escola segue os ideais educacionais, assim, 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 S. B. M. 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.

Considerando a função social da escola, 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. Desse modo, 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 usuário de Libras 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 têm uma responsabilidade indireta ou direta com a inclusão do surdo, uma vez que são responsáveis 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 S. C. 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 a 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.

Há um interesse do surdo em inserir-se no nível superior motivado por familiares que conforme Jorge e Ferreira (2007) se envolvem na vida escolar do surdo, sobretudo, os pais e os avós e de colegas e namorados. 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 exemplo dos jovens alunos do PROEJA busca o nível superior para obtenção de profissionalização Bittencourt (2013), porém, afirma H. M. Silva et al. (2012) 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 nesse contexto. 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 múltipla, 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 a fim de lhes oferecer 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 inclusão social do surdo.

A educação inclusiva usa como alternativa para atender à especificidade do surdo usuário de Libras a implantação do Atendimento Educacional Especial (AEE) que funciona em uma sala de recurso dentro de cada escola. De acordo com J. M. 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 e Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010) complementam dizendo que a função do AEE é de complementariedade e suplementação da educação do seu público-alvo. No entanto, a prática nas escolas inclusivas não tem sido criticada, pois, M. L. F. Soares (2013) afirma que essa proposição se torna contraditória por manter espaços diferentes para atendimentos das crianças com deficiência. K. R. 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 se torna 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 em 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-lo com responsabilidades diferentes do ensino e com a função de persuadir os professores a promoverem a inclusão escolar.

Uma vez inserido o surdo usuário de Libras 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 inserção e M. C. C. 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 é o mais indicado para trabalhar no processo de aquisição da língua de sinais com as crianças surdas.

A partir desse entendimento, foi inserida 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 possuíam 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), o uso da língua de sinais está assegurado no sistema educacional, mas 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 C. M. Silva, Silva e Silva (2014) defendendo que a aprendizagem efetiva do aluno surdo ocorre quando o seu professor é fluente em língua de sinais e conforme C. M. 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.

Uma vez inserida a Libras no sistema educacional, fez-se necessária a 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, 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. 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 de o surdo ser inferior no uso da língua portuguesa frente aos ouvintes, impossibilitando-lhe a exercer o trabalho como tradutor. Andrade aponta que é possível o surdo se mostrar eficiente tradutor na tradução intralingual e interlingual e que o surdo usa mecanismos próprios do ser surdo e das marcações culturais surdas.

Os problemas encontrados foram de ordem da qualificação, da ética ou estrutural. Conforme Lima (2011), há intérprete que não realiza a tradução com fidedignidade do conteúdo exposto pelo professor em sala de aula trazendo prejuízo para o aluno surdo. Vargas e Gobara (2014) afirmam que havia momentos em 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. C. M. 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 C. M. Silva et al. (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 o 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 se comunica com o aluno surdo por meio de oralização. Mas, esse tipo de comunicação nem sempre garante a efetividade na interação. Mas apesar de todos esses problemas, conforme C. M. 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), dá acesso ao conhecimento acadêmico.

Por outro lado, há situações em que esse problema não aparece, Lacerda (2007) afirma que os sujeitos de sua pesquisa não apresentavam problemas de relacionamento com o intérprete e tinham o sentimento de carinho com ele. No entanto, conforme Vargas e Gobara (2014), essa proximidade 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, C. M. 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 em sala regular de ensino 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 meio 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 a interação comunicativa em língua de sinais para o surdo, a educação nega-lhe o desenvolvimento promovido por meio das possibilidades de aprendizagem, pois, E. 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 a 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 L. G. M. 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 usuário de Libras por falta de estrutura adequada para atender-lhe, faz com que esse aluno adote estratégias de sobrevivência para se manter no sistema porque sem ele sua situação fica muito pior. Segundo C. M. Silva et al. (2014) são frequentes 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 desfavorável em relação ao ouvinte. Conforme Góes e Tartuci (2013), os surdos estão sempre em desvantagem com relação aos ouvintes porque está sempre esperando retorno dos professores; poucos são cobrados pelos professores e sempre estão perdendo o andamento das aulas. De acordo com

Lacerda e Lodi (2009), essa perda se refere também ao acesso à informação. Lacerda (2007) afirma que o surdo passa por anos de escolarização e o seu desempenho é aquém em relação ao desempenho dos ouvintes e, segundo Freire (2009), muitos alunos surdos se encontram atrasados em anos de escolarização se comparados aos ouvintes. Esse é um processo que favorece a evasão escolar, pois, assim como qualquer outro jovem o surdo abandona os estudos para trabalhar, assim como encontrado nos dados de Bittencourt (2013), os quais revelaram que há jovens que abandonam a escola pela ineficiência do sistema educacional e ingressam no mercado de trabalho cedo, porém, voltam ao sistema educacional e ingressam em cursos de formação acelerada para obtenção de certificação.

Esses problemas ocorrem porque, afirmam Dorziat et al. (2011), na educação do surdo não se tem materializada a concepção de educação plena, significativa, justa e participativa, negando que, conforme Padilha (2009), o surdo tenha o direito de aprender efetivamente. Em consonância com essa ideia, A. C. 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, conforme A. C. Silva (2008), o interesse do surdo é ter acesso a uma educação que respeite sua diferença, ouvindo o aluno surdo por inteiro e inserindo-o nos diálogos por meio do processo de interação/interlocução possibilitando-lhe a construção de significado. E para que se considere o surdo 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 a segunda 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 hegemônica 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, M. C. C. 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 [a língua portuguesa] é colocada como uma forma de desenvolvimento das capacidades linguísticas e de aquisição dos demais conhecimentos para os surdos.

Ainda se encontram 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 M. C. C. Pereira (2013) na escola ainda prevalece a 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 preconização de 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 partir da perspectiva de que o letramento deve ser desenvolvido a partir das várias possibilidades de domínio de uso da própria língua nas diversas práticas comunicacionais do dia a dia, cabe ressaltar que o letramento do surdo deve ser desenvolvido na escrita de sinais. Posto dessa forma, a língua portuguesa realmente assume o lugar de segunda língua para o surdo e a Libras o lugar de primeira.

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 S. B. M. 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 porque 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 poder constituir-se como sujeito, comunicar-se e significar o mundo. Com base nessas concepções, defende-se que a Libras deve ser uma componente curricular na escola, porém, S. B. M. 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 usuário de Libras 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 o 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. C. M. 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 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 de ordem pedagógica, o surdo enfrenta também o problema da violência no espaço da escola regular tendo em vista que sua estrutura é caracteristicamente formada por conflitos. 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 escola também é um espaço de violências; Macêdo e Bomfim (2009) afirmam que a escola reflete as violências que estão em seu entorno. L. G. M. Silva e Ferreira (2014, p. 11) afirma que as demandas sociais encontradas no sistema escolar são “o preconceito, a discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência escolar, bullying, entre outros”, e L. J. E. S. 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. A partir desse ponto de vista, o surdo convive diariamente com a violência.

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 a 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.

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 M. C. C. 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, ver 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, segundo Lacerda (2007), a linguagem assume função comunicativa e interfere na organização do pensamento.

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 traz 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 contrapartida, as crianças surdas em ambiente rico em comunicação em língua de sinais, de acordo com Turetta e Góes (2009) têm garantido o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo que a criança ouvinte. 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, para Dall'Astra (2015), 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.

Concordando com esses autores, M. C. C. 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 coautores 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 e Zampiere, 2009, p. 100). Outro motivo apontado por Lacerda (1998) e Lodi (2005) para 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 M. C. C. 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: Kelman (2008) afirma que o domínio da língua nativa de um país é fundamental para a inclusão de um sujeito falante de outra língua e Karnopp (2008) aponta que a língua portuguesa é, além de meio de comunicação, instrumento de constituição do psiquismo. Assim, é importante que os surdos adquiram a competência no uso da língua portuguesa por meio da leitura silenciosa, compreensão e escrita da língua portuguesa.

Entretanto, além da questão linguística há as questões educacionais e 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 C. M. 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.

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 se ampliam 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 se valoriza a língua de sinais valoriza-se a qualidade de educação e para tanto é necessário trabalhar conteúdos empregando cultura visual da comunidade surda. Acepção essa que compreende que a escola, conforme Dall'Astra (2015), 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, C. M. Silva et al. (2014) afirmam que é necessário atenção para uma escola que tenha estrutura 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 lhe 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 são importantes 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 usuário de Libras.

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 usuário de Libras.

1.3 A Constituição das Políticas Educacionais Nacionais da educação comum e da educação de surdos

A partir de uma observação da trajetória da constituição da educação brasileira enquanto política nacional de educação se pode afirmar que é recente seu reconhecimento em constituição enquanto direito social da população e como responsabilidade do Estado. Entretanto, Bulhões (2009) afirma que a tentativa de estabelecer uma educação nacional iniciara com a inserção das temáticas nas oito constituições brasileiras: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 e em uma emenda constitucional de 1969, cujos ideais variaram da garantia de educação gratuita até a garantia de educação para todos. Kassar (2011) e Guerreiro (2012) afirmam que a partir da constituição de 1988 a educação foi positivada como um direito social tornando-se dever do Estado e da família.

Para a efetivação de uma única política educacional para todo o Brasil, foram criadas leis com diretrizes para a implementação de um sistema educacional. Sendo assim, conforme S. L. Vieira e Farias (2011), foi criada a primeira lei geral de educação do país, de 1827, determinando a criação de escolas e seus aspectos metodológicos e recursos físicos e humanos em todas as cidades com perfil de educação pública; em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 assumindo os interesses da rede privada, mas, reconhecendo a educação como direito de todos. Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que vigora até os dias atuais. Entretanto, S. L. Vieira e Farias (2011) também citaram a criação do Ministério de Educação e Saúde em 1930 e dos documentos resultantes de movimento da sociedade civil, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propondo uma educação como serviço essencial para todos, gratuita e obrigatória e na reforma educacional de 1971 foi estabelecido um currículo pleno de 1º e 2º graus para formação geral e profissional durante o estabelecimento de uma política nacional.

Conforme Sassaki (2005) e Glat e Fernandes (2005), até a década de 1990 a educação especial existia paralelamente à educação regular e era direcionada para as pessoas com

deficiência, consideradas como alunos academicamente incapazes. Assim, a composição da política nacional de educação e da educação especial, percebe-se que houve dois tipos de políticas de educação nacional realizada no Brasil: uma para a educação dos não deficientes e outra para os deficientes (Veja resumo no quadro 01).

Constituições e medidas para educação brasileira		
Anos	Educação comum	Educação para surdos
1824	Constituição: Educação primária não para todos	
1827	1ª LDB Escolas em todas as cidades	
1856		Criação do Instituto dos Surdos-Mudos
1891	Constituição: Educação laica e livre	
1920		Criação de escolas especiais
1934	Constituição: Educação para todos e de responsabilidade dos Estados e Distrito Federal	
1937	Constituição: Educação de responsabilidade da família	
1946	Constituição: Educação para todos	Criação de escolas ou classes de educação especial
1961	LDBEN: Educação como direito de todos interferida pelo interesse da rede privada	
1967	Constituição: Educação para todos no lar e na escola	
1969	Emenda constitucional: Educação direito de todos e dever do Estado	
1971	Emenda constitucional: dever do Estado	Educação especial integradora
1988	Constituição: Direito de todos, obrigatória para o Estado	Constituição: preferencialmente na rede regular de ensino
1996	LDB: responsabilidade dos estados e dos municípios	LDB: educação especial no sistema regular

Quadro 01 - Trajetória constitucional da educação

No processo de constituição de uma política educacional nacional, embora tenha chegado ao ponto da garantia dela como direito de todos, os deficientes não foram incluídos. Assim, o atendimento educacional dessas pessoas foi sendo constituído à margem do sistema sob a denominação de educação especial.

Rampeloto (2004) caracteriza a educação especial como um espaço permeado pelos princípios da medicina que tem como base a correção e a normalização. Américo, Carniel e Takahashi (2014) afirmam que a educação especial resultou em crescente segregação e em criação de instituições especializadas. Dessa forma, Miranda (2008) afirma que a educação

especial no Brasil iniciou-se no período imperial com a criação do Instituto de Meninos Cegos em 1854, do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, seguindo uma vertente médico-pedagógica – com atendimento eugenista e higienista – e psicopedagógico – com foco no diagnóstico das deficiências. Ainda de acordo com Miranda, foi criada a primeira Sociedade Pestalozzi em 1932 seguindo ainda os moldes de uma educação segregadora e posta em segundo plano, mas, a partir da década de 1970 institucionalizou-se a educação para pessoas com deficiência com caráter de política pública nos moldes de uma educação integradora.

Na tentativa de solucionar a segregação educacional do deficiente a LDB de 1996 trouxe para o Estado a responsabilidade com a educação especial. No entanto, afirmam Garcia e Michels (2011), a lógica regida na LDB de 1996 foi a da obrigatoriedade de atendimento educacional deficiente no sistema regular de ensino. Para tanto, de acordo com Miranda (2008), nesse período houve uma extensão da oferta de educação especial abrangendo para a idade de 0 a 6 anos de idade, houve a preocupação com a melhora da qualidade da Educação Especial, a preparação de professores e a adaptação de recursos metodológicos para esse tipo de educação e a previsão de serviços e atendimentos especializados.

Na década de 1980, o princípio de educação especial que vigorava era ainda o da integração, inclusive, com a inserção desse preceito na Constituição de 1988 (Miranda, 2008). Portanto, sofre muitas críticas a exemplo da recebida pela redação do capítulo que trata da educação especial, pois, M. L. F. Soares (2013) afirma que a separação da temática em um capítulo à parte aponta para a permanência do tratamento segregador ao deficiente, nela chamado de aluno com necessidades educacionais especiais.

No contexto em que a educação é concebida como direito social, para Kassar (2011) ela assumiu a função de formar a cultura da modernidade e passou a ser o foco do desenvolvimento do capitalismo, pois, S. C. Silva, Diógenes e Silva (2014) afirmam que o Estado defendeu os interesses do capital e para a garantia dessa defesa havia constante reforma na política educacional. Partindo desse mesmo ponto de vista, Alberto, Freire, Leite e Gouveia (2014) afirmam que as políticas públicas tinham tido a função de mediação entre a valorização do capital e a disponibilidade da força de trabalho. Dessa forma, a educação ganhou contornos para atender aos interesses do capital. Segundo Walker (2012), o modelo educacional de capital humano defende como concepção de direito a função de melhorar a vida e a sociedade que esteja de acordo com a visão mercadológica de produção, é uma educação que visa mais à adaptação do que à transformação do aprendiz e enxerga a sala de aula como homogênea. São esses os princípios combatidos pelo paradigma que adota a visão

da educação como formação social do indivíduo porque, afirma Walker, é em desacordo com a visão do direito humano e com a proteção, pois, o modelo educacional de capital humano vai de encontro ao modelo das capacidades humanas que privilegia assegurar os direitos humanos e tem um viés de empoderamento e de emancipação, contribuindo para o enriquecimento do ser humano.

Delegar ao Estado a dupla função de formar para a garantia de direitos e ao mesmo tempo servir aos interesses do capital é um contrassenso, tendo em vista que o surgimento das discussões dos direitos sociais foi baseado nas lutas contra a lógica da exploração do capital. Porém, foi nessa contradição que as políticas sociais se constituíram, pois, Alberto, Freire, Leite e Gouveia (2014, p. 131) afirmam: “as políticas sociais são configurações de um formato de Estado que contemplou um modelo e uma forma de existir como mediador político e econômico e assegurador de bens e zelador do bem-estar social”.

Obedecendo à lógica mercadológica, o Brasil teve sérias transformações na década de 1990, em um movimento em prol da globalização e sob os interesses do governo neoliberal, tornando-se um momento de internacionalização da economia (Kassar, 2011) com a presença do Banco Mundial na formatação das políticas econômicas e no debate social (Kassar, 2011; S. C. Silva, Diógenes & Silva, 2014). Sob essas pressões, inicia-se a discussão sobre a criação de uma política para a educação especial no Brasil adotando a perspectiva da educação inclusiva nos moldes do acordo internacional registrado na Declaração de Salamanca.

Dessa forma, a política de educação inclusiva brasileira surgiu por motivação dos organismos internacionais, demonstrando um Estado atravessado por lógicas locais, regionais, nacionais e internacionais (Américo, Carniel & Takahashi, 2014). M. L. F. Soares (2013) aponta que a Conferência Mundial de Educação para Todos, assinada por 184 países, trazia em sua redação a concepção de que era função do sistema educacional garantir as necessidades básicas de educação para todos e que as pessoas com deficiência deveriam frequentar o sistema de ensino com garantia de equidade de acesso.

Segundo Pletsh (2011), Lacerda (2013), Rahme (2013) e M. L. F. Soares (2013), a Declaração de Salamanca influenciou a expansão das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil e, segundo Lacerda (2013), ela foi vista com bons olhos por políticos que desejavam oferecer uma educação equânime para todos, por familiares que desejavam o desenvolvimento de seus filhos e por cidadãos de diversos setores sociais que almejavam o respeito pela diferença.

Conforme Kassar (2011), os preceitos dessa declaração já vinham sendo anunciados pela Unesco – organismo internacional que teve forte influência nas Políticas Públicas Internacionais. A partir da Declaração de Salamanca, as políticas assumiram uma postura inclusiva (Pletsch, 2011; Garcia, 2013; Lacerda, 2013) cujo pressuposto tem sido criar um espaço composto por deficientes e não deficientes estudando juntos.

É com base nesses preceitos e na tentativa de cessar a educação segregadora, que se defende a inclusão. 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).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva inclusiva surgiu em um contexto político-social que tinha como princípio básico a garantia de educação para todos (Pletsch, 2011), porém, numa lógica neoliberal. Nessa mesma linha de raciocínio, Pletsch (2011) e Kassar (2011) afirmam que a educação especial foi ganhando corpo de ação pública em um contexto educacional em que uma pequena porcentagem das pessoas matriculadas conseguia concluir o nível fundamental e que o discurso sobre a educação inclusiva repercutia em um contexto em que o Brasil adotou uma política de universalização da educação.

Paralelo a essa dinâmica de inclusão do deficiente no sistema regular de ensino, permaneciam em funcionamento as instituições de educação especial, tais como: Associação dos Pais e Amigos do Excepcional (Apae), Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Instituto Pestalozzi entre outros espaços não escolares com oferta de serviço educacional e com atendimento clínico de psiquiatras, psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos (M. L. F. Soares, 2013), demonstrando o caráter de transição entre marginalização do serviço educacional e a institucionalização desse atendimento.

Contudo, conforme a PNEE, o sistema educacional tem assumido a responsabilidade com a educação especial. Sendo assim, na primeira década do século XXI, o esforço da política nacional foi para suprimir a existência de uma rede de ensino paralelo ao sistema, assumindo essa educação como modalidade sistêmica (Garcia & Michels, 2011). No entanto, foi por meio de documentos legislativos que o princípio dessa política vem sendo posto em prática; conforme Américo et al. (2014), o MEC utilizou-se de medidas coercitivas através de documentos de ordenamento jurídico.

De acordo com Quiles (2015), a educação tem se efetivado como direito público subjetivo por meio da abertura para a matrícula e, conforme M. L. F. Soares (2013), nesta década as políticas de educação inclusiva que têm sido implementadas têm como objetivo a matrícula do deficiente, nomeado pela PNEE como alunos com necessidades educacionais, na rede regular de ensino acompanhado de implementação de Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém, pontua que no Plano Nacional de Educação (PNE) essa matrícula é facultada.

Por meio da PNEE, a política de inclusão foi estabelecida em todo o país; segundo Pletsch (2011), ela ocorreu em todos os níveis de ensino e foram amplamente difundidas nas redes de ensino. Porém, a sua efetivação e eficácia tem sido questionada devido aos inúmeros problemas encontrados no processo.

Embora Quiles (2015) tenha afirmado que a inclusão tenha possibilitado que o ensino regular se torne um lugar de direitos para todos com e sem deficiência e Lacerda, Albres e Drago (2013) tenham afirmado que nas últimas décadas houve um avanço na compreensão das necessidades educacionais do surdo, Lodi (2013) tenha dito que a Política Nacional de Educação procura estabelecer a igualdade e a diferença como preceitos educacionais e Vasques, Moschen e Gurski (2013) considerem essa medida positiva porque essas diretrizes voltadas para a inclusão trazem inovações para a educação especial tornando irrestrito o direito à educação porque essa educação ocorria à margem do sistema, Pletsch (2011) chama a atenção para o fato de que as políticas focadas na inclusão excluem os sujeitos do acesso aos saberes e bens culturais porque nelas não são oferecidas as condições necessárias para a efetivação da mobilidade social.

A partir do momento em que a educação foi positivada como um direito social recai sobre ela a função política perante a sociedade no intuito de assegurá-la como direito de todos. Assim, ela é uma política social, concebida por Höfling (2001) como a ação do Estado para a proteção social visando à redistribuição de benefícios sociais para redução da

desigualdade social para a implantação de um projeto de governo. Porém, as práticas político-educacionais da inclusão não têm oportunizado o mesmo acesso a todas as pessoas que fazem parte da escola, como relatado no subcapítulo anterior.

Ocorre que a escola, nessa perspectiva, é representante da conjuntura social maior; por isso, precisa ser um espaço de subjetivação do surdo (Dorziat, 2009). Portanto, conforme Miranda (2008) são necessárias políticas educacionais claras e coerentes e fundamentadas nas relações sociais, ou seja, no contexto histórico-cultural da especificidade da surdez.

Partindo desse ponto de vista, é necessário compreender que inserir o surdo na escola regular traz a necessidade de criar um espaço favorável para sua formação plena e para isso é necessário considerar a afirmação de Vasques, Moschen & Gurski (2013) de que o direito à igualdade e à diferença afeta a organização da estrutura escolar.

Para que a educação seja assegurada ao surdo, S. B. M. Santos (2010) sugere que a gestão democrática deve perceber as relações de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento pessoal, cognitivo, crítico, político do aluno e as interferências na constituição da história da humanidade e deve ter a participação de todos os membros escolares. Nessa mesma linha de raciocínio C. L. Silva e Leme (2009) definem que o papel de estabelecer a educação inclusiva de forma coletiva é da gestão democrática e que ela é concretizada nas tomadas de decisões sobre a organização dos trabalhos.

O instrumento político da escola para assegurar os direitos sociais do aluno é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, S. B. M. Santos (2010) afirma que é necessário que no PPP e no currículo sejam incluídas as idiossincrasias desses sujeitos: identidade, cultura e pedagogia específica e Góes e Barbeti (2009) acrescentam que o PPP deve respeitar as singularidades linguísticas e culturais dos alunos. Porém, para que o plano previsto no PPP seja executado, conforme L. G. M. Silva e Ferreira (2014), cada profissional da equipe precisa ter suas ações ajustadas ao PPP da escola e com os demais membros da equipe de forma a garantir a qualidade do serviço prestado.

A revisão de literatura exposta neste capítulo indica que as políticas de educação para o surdo usuário de Libras foram implementadas a partir das perspectivas e preconizações da educação especial. Além disso, ela tem sido tratada como parte não integrante da educação comum, mas, como política de governo.

Capítulo 2 – Teoria Histórico-Cultural em Busca da Totalidade da Educação de Surdos

2 Teoria Histórico-Cultural em Busca da Totalidade da Educação de Surdos

Este capítulo versa sobre as categorias teóricas: vivência, sentido e mediação, de Vigotsky. Essas categorias se apresentam como parte da abordagem histórico-cultural que, segundo Fichtner (2010, p. 5), é a “tentativa complexa de determinar o que é o homem no contexto social”. Vigotsky defende que o homem deve ser compreendido em sua complexidade, pois, como afirma Lucci (2006), Vigotsky criticou a psicologia clássica argumentando que ela não explicava adequadamente os processos de individualização e os mecanismos psicológicos por não considerar o meio.

Com base em estudos teóricos e experimentos, Vigotsky constituiu sua teoria psicológica sobre os processos mentais rompendo o paradigma da psicologia existente em sua época. Essa abordagem trouxe inovações para a psicologia da época por conceber a constituição do sujeito por intermédio da relação com o meio. Esta concepção perpassa a pesquisa desta tese na medida em que seu objeto é o sujeito, portanto, requer uma teoria que considere a sua complexidade.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1999) Vigotsky, baseando-se na teoria de Durkheim, Lamark, Spencer e Darwin, considera que a compreensão da complexidade do homem ocorre mediante o acompanhamento da sua história de desenvolvimento desde sua fase primitiva. Vigotsky afirma que a história é um dos aspectos fundamentais para os estudos psicológicos humanos.

Van der Veer e Valsiner (1999) afirmam que Vigotsky apresentou uma teoria do homem que no estado atual é um esquema do futuro, é racional e se emancipa, baseando-se nos estudos realizados em Darwin, Engels, Bühler, Koffka, Köhler, Thurnwal, Levy-Brul, Durkheim e Kretschmer. Vigotsky compreende que a história humana é a história do domínio do homem sobre a natureza por meio do uso dos instrumentos, assim como do controle de si mesmo por intermédio do uso dos signos (Van der Veer e Valsiner, 1999). Van der Veer e Valsiner afirmam que essa imagem do homem foi baseada no pensamento marxista e em filósofos como Bacon e Spencer.

Vigotsky define que a filogenia tem um aspecto biológico e outro histórico e que, em processo de desenvolvimento, as estruturas inferiores permanecem no cérebro mesmo cedendo lugar às funções superiores (Van der Veer e Valsiner, 1999). Assim, Vigotsky compreende que o comportamento humano possui bases genéticas restritas aos processos inferiores e as superiores são constituídas culturalmente. Vigotsky reconhece a influência do

uso dos instrumentos no desenvolvimento humano e que a evolução biológica é secundária frente à história humana (Van der Veer e Valsiner, 1999).

A partir da teoria histórico-cultural, é importante considerar que o homem não é um ser que apenas segue leis naturais, uma vez que o homem se desenvolve enquanto participa de um meio social e responde a esse meio ativamente. Vigotsky, então, propõe olhar o homem considerando todos os elementos que o constituem. A partir da visão psicológica baseada na abordagem histórico-cultural de Vigotsky o homem foi ressignificado; assim, a diretriz assumida nessa tese é a de um homem constituído histórico-culturalmente. Assume-se essa concepção porque, segundo Sigardo (2000), as condições de sua produção são determinadas pelas leis históricas e é esta produção que define o humano social. Assim, o homem é, segundo Aguiar (2000), inerentemente social, é ligado às condições sociais, é produto da evolução genética, é mutável por ser histórico, ao mesmo tempo em que constitui é constituído pela história, e é agente de sua realidade. Com base nessa mesma visão, Lucci (2006), baseando-se em Vigotsky, descreve as seguintes características do homem: ser histórico-social, ser determinado pelas interações sociais, possui atividade mental resultante da aprendizagem social, interioriza significados sociais mediados por signos e instrumentos e é desenvolvido em três momentos: da filogênese à sociogênese, da sociogênese à ontogênese e da ontogênese à microgênese.

Com base nos estudos de Durkheim, Vigotsky reconhece a coletividade no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Van der Veer e Valsiner, 1999). Lucci (2006) afirma que para Vigotsky a psicologia é uma ciência que estuda o homem histórico, que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é social e que o comportamento humano é explicado considerando as condições biológicas que são modificadas pelas relações socioculturais.

Vigotsky considera a interferência da cultura nos processos psicológicos superiores por meio do uso dos instrumentos. Dentre os instrumentos utilizados pelo homem no processo de desenvolvimento, Vigotsky defende que a fala é importante para o comportamento inteligente e possibilita o desenvolvimento da cultura, o domínio da natureza e dos próprios processos mentais que são desenvolvidos na história por meio das interações sociais (Van der Veer e Valsiner, 1999). Com base em estudos de Kohler e Koffka, Vigotsky compreende que a inclusão do signo no processo comportamental leva ao desenvolvimento das funções mentais superiores e os signos controlam a psique humana (Van der Veer & Valsiner, 1999).

Nesta mesma linha de pensamento, Alpay (2006) afirma que o desenvolvimento individual é intrinsecamente relacionado com os fatores culturais, históricos e interpessoais e que Vigotsky considera a inter-relação entre os aspectos histórico-culturais e as influências interpessoais no desenvolvimento cognitivo de forma que o homem é produzido pela cultura e ao mesmo tempo a produz. Apropriando-se do conceito de cultura de Thurnwald, Vigotsky adotou sistemas de signos e percebeu que o funcionamento mental deveria ser olhado sob a perspectiva cultural e sob as circunstâncias pessoais (Van der Veer e Valsiner, 1999).

Considerando as singularidades dos participantes da pesquisa, a teoria escolhida para esta tese é pertinente porque a base da abordagem histórico-cultural é a constituição do homem no meio em que vive. Concebe-se sentido como teoria porque, uma vez produzido, possibilita acessar a realidade constante na consciência dos participantes e que este é constituído na vivência mediada por língua; no caso dos participantes desta pesquisa, a língua de sinais. Segundo Delari Junior (2010), o sentido surge das relações sociais onde o humano constitui as funções psicológicas superiores e interfere em todas as consequências psicológicas no processo de compreensão da palavra. Sendo assim, o sentido produzido pelos participantes ao relatar suas vivências é uma reconstituição da realidade vivenciada em um coletivo.

Na perspectiva de Vigotsky (2007), o desenvolvimento psicológico do ser humano ocorre por meio de um processo que envolve a construção de sentido mediada pelas interações com o meio, que, desta feita, é constituído histórica e culturalmente. Conforme Junior Delari, a vivência é uma unidade de análise, porém, por um problema de tradução em português o que se foi traduzido como unidade tem o sentido de unicidade; a unidade personalidade-meio, uma unidade passível de acesso. Com base nessa teoria, pode-se, por meio do sentido, ter acesso à vivência dos participantes. Porém, esses participantes são constituídos em um meio com o qual estabelece relação e, segundo Junior Delari, a mediação é o elemento fundamental para o estabelecimento de relação e essa mediação acontece por meio do signo. Conforme Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007), a mediação por signo possibilita a constituição social e histórica do psiquismo.

É a partir da visão psicológica histórico-cultural que se pretende olhar para os participantes desta pesquisa e analisar os sentidos produzidos sobre eles nos documentos reguladores e propositivos de ações educacionais. Pois, segundo Zanella et al. (2007, p. 19), “o sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento [sic] de sua singularidade”. Por meio

dos sentidos, podem-se compreender as singularidades dos participantes e o contexto escolar o qual têm vivenciado.

2.1 Sentido: formação e expressão histórico-cultural do indivíduo

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. Os sentidos são utilizados pelos sujeitos para compreender a realidade e para organizar sua forma de pensar o mundo. Assim, assumem papel preponderante na representação de mundo e na constituição desses sujeitos.

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. Desse modo, 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 inicialmente como meio de comunicação para o estabelecimento de contato social, 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 sociocultural, 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. J. M. García (2010), assumindo a concepção de Vigotsky, afirma que as funções psicológicas superiores se originam na cultura e não nas pessoas. Essa concepção direciona o olhar para um indivíduo resultante de sua interação social, conseqüentemente, 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 histórico 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, as 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.

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”. Alphay (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. Alphay 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, J. 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”; Vigotsky (2008) afirma também 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.

O sentido, 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”.

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. O fato é que a palavra tem um valor primordial para as pesquisas com seres humanos porque é por meio dela que o sujeito representa o eu e o seu meio; portanto, trabalhar com sentidos favorece a pesquisa com seres humanos tendo em vista que o pesquisador acessa parte de sua consciência e de sua realidade vivenciada.

2.2 Vivência: a subjetividade constituída no meio

Os sentidos são apreendidos nas relações sociais nas quais se constitui a vivência dos sujeitos. Para tratar sobre a vivência tomou-se como fonte teórica basilar os estudos de Toassa (2009) acerca das emoções e vivências em Vigotsky. No entanto, o objeto desta tese é o sentido construído pelo participante sobre o acesso à escolarização construído na vivência. A partir dos dados encontrados por Toassa (2009), a vivência é um termo russo que traz um sentido que envolve fatores emocionais e sensações de um sujeito que faz parte do mundo e por este é influenciado. No entanto, segundo Toassa, a vivência está implicada no ser que se constitui sócio-historicamente. De acordo com Toassa e Souza (2010), a vivência é um campo conflitivo com atividade de função psíquica que envolve as referências ao sujeito-meio, às representações e às ideias constantes no meio.

De acordo com Toassa (2009), a vivência é formada pelas unidades sistêmicas da consciência e da personalidade, é a expressão sistêmica da atividade consciente de forma que é ao mesmo tempo ativa e passiva, mediata e imediata constituindo a relação interna entre pessoa e meio. No sistema psíquico, a vivência é uma unidade dinâmica que contém o meio e a personalidade de forma que o eu interior contém o meio e nesta unidade há o processo de

tomada de consciência como uma das formas de relação com o mundo, afirmam Ponce (2010) e Toassa (2009). Segundo Toassa (2009), Vigotsky concebeu a vivência como uma categoria que revela o mundo externo e interno do sujeito e “designa o modo como o mundo afeta-nos tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos” (p. 61).

Sobre essa relação intrínseca entre consciência e vivência, Toassa (2010) afirma que a vivência constitui a unidade mínima da consciência a partir de seus sistemas. Pessoa (2013) compreende que vivência é a unidade da consciência. Segundo Bittencourt (2013), partindo do ponto de vista de que há uma relação concreta estabelecida pelo sujeito com o mundo, a consciência possibilita o domínio das formas de conhecimento e do conhecimento de si e do outro. Conforme Toassa (2009) a vivência se constitui “através de uma consciência operante num concerto de funções psicológicas que não podem ser plenamente enquadradas nem nas regulações voluntárias nem nas reações espontâneas” (p. 277).

Porém, para esse processo é necessário o momento da tomada de consciência que, de acordo com Bittencourt, é o estabelecimento pelo sujeito em uma relação entre a realidade exterior e interior num processo de internalização das representações dos fatos. A tomada de consciência é um importante processo de transformação do inconsciente em consciente e a vivência caminha nesses dois níveis. Ponce (2010) afirma que a vivência se constitui também no inconsciente quando o sujeito desconhece as causas e a essência de sua vivência; assim, o inconsciente é entendido como uma relação permanente, como um processo que não é interrompido pelo consciente, defende o autor, pois, o consciente e o inconsciente se posicionam de forma a revelar o lugar que ocupam em uma determinada atividade mental no sistema psíquico e não se opõem um contra o outro, afirma Leontyev (2009).

Conforme Ponce (2010), a vivência é condicionada socialmente, pois, os aspectos sociais, como: política, cultura e economia da época em que vive um sujeito atravessa o sistema das relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio e esclarece que a vivência é circundada pelos seguintes elementos: nível de desenvolvimento, experiências passadas, saberes, estrutura motivacional e personalidade.

Consensualiza-se, então, que o meio é a realidade vivenciada e percebida pelo sujeito de forma que o meio e o sujeito constituem um ao outro, porém, esse sujeito não é um ser meramente ativo ou passivo, mas, oscila entre essas duas instâncias. Como afirma Toassa (2009), a vivência é determinada pela personalidade dos sujeitos que agem conforme suas características sobre o meio permitindo que esse meio ao mesmo tempo aja sobre ele.

Para Vigotsky (1935/2008 in Toassa 2009),

a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa [tcheloviék] – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (p. 241).

De acordo com Toassa e Souza (2010), a vivência é um campo conflitivo com atividade de função psíquica que envolve as referências ao sujeito-meio, as representações e as ideias. Ponce (2010) defende que a vivência tem a característica de ser armazenada na memória e é conformada com a experiência de vida acumulada pelo sujeito e é na vivência que o sujeito atribui um valor emocional e um significado para uma percepção de uma determinada situação. Conforme Bittencourt (2013), a vivência é pessoal uma vez que ao se constituir no indivíduo estabelece uma relação do interior com a realidade exterior. Além dessa relação entre o interior e o exterior, Belém (2015) afirma que a vivência possibilita emergir os sentidos e os significados oriundos da convivência social e D. P. Santos (2011) afirma que situações diversas produzem vivências diferentes nos indivíduos.

A partir do exposto pelos autores, subte-se que a experiência vivenciada pelo sujeito na relação do eu com o mundo perpassa por uma atividade mental intermediada pelo signo que propicia o acesso e a ressignificação do exterior a partir da percepção da realidade e da valoração pessoal que é influenciada pela personalidade individual e motivada pela tomada de consciência.

Portanto, a vivência pode ser acessada através da linguagem, porém, Toassa (2009) alerta que esse acesso é condicionado às condições psicossociais, dos objetivos da comunicação e da modalidade de linguagem. No entanto, a vivência dos indivíduos é objeto de interesse da psicologia, uma vez que é ela a ciência que trata do comportamento humano. Cabe ainda acrescentar que o trato com o indivíduo a partir da perspectiva histórico-cultural torna pertinente o trabalho com a categoria teórica vivência por ela tratar da constituição personalidade x meio.

2.3 Mediação: o elemento (re)significante do ser sócio-histórico

O homem se desenvolve pela interação com o meio, porém, mediante mediação de instrumentos. Para Berni (2006), a mediação ocupa lugar central na relação homem x mundo porque promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e no processo de escolarização não é diferente, pois, a aprendizagem do aluno acontece por meio da mediação.

No entanto, a mediação pode acontecer por meio de experiência com instrumentos ou pela intervenção do outro. Para Coelho e Pisone (2012), o desenvolvimento psíquico do ser humano é mediado pelo outro que assume a função de indicar, delimitar e significar a realidade e que essa mediação permeia toda a vida humana e sua relação com o mundo. Na relação homem mundo, segundo Fichtner (2010), os elementos externos se transformam em processos internos que passam a mediar o uso dos signos que são sempre histórico-culturais e marcam a relação do homem com sua realidade.

A partir da relação dialética entre homem e meio e sendo esse meio constituído também pelo homem, compreende-se que o homem é um elemento mediador de cultura. É nesse processo de mediação que o homem se constitui, portanto, é mesmo a mediação um elemento importante na constituição do sujeito e para a compreensão da realidade do homem. Dessa forma, é importante ressaltar a afirmação de De Paula (2009):

os conteúdos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de produção de significados, que possibilitam a comunicação entre as pessoas e a penetração dos indivíduos em um determinado universo imaginativo. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social. É dessa maneira que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, sobre si mesmos e a sociedade. Também desse modo eles estabelecem, na convivência entre os pares, imagens que condensam aspectos morais, estéticos e valorativos, que se configuram num estilo de vida e visão de mundo próprio (p. 408).

Todos esses processos psicológicos são mediados por língua e Vigotsky (2007) faz uma distinção entre ferramenta e língua. Vigotsky afirma que a ferramenta orienta o comportamento humano para a alteração do objeto e tem uma orientação externa para o controle e domínio da natureza, enquanto a língua é dirigida para o controle interno do indivíduo e tem uma orientação interna.

Além da mediação do outro há a mediação por instrumentos que podem ser materiais ou sócio-culturais. Vargas e Gobara (2014) afirmam que a relação entre homem e mundo é mediada

por instrumentos ou signos e lhes atribui a responsabilidade pela conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores. Conforme verificou Fichtner (2010), a interação do homem com seus instrumentos possibilita a compreensão do homem sobre si mesmo em diferentes épocas; por isso, o homem é resultado de um processo histórico-cultural.

Tendo em vista que o sentido possibilita acessar a vivência dos participantes e que a língua é o elemento que influencia a relação dos participantes com o meio, toma-se como objeto de interesse nesta seção a compreensão da mediação por signo. Vigotsky (2008) defende que o signo é o elemento mediador que possibilita o domínio e a direção das funções psicológicas superiores e assume lugar central desse processo e que o instrumento fundamental no pensamento por complexo é a palavra. É o que Sigardo (2000) aborda como estimulação cultural; assim, o autor carrega a linguagem de função cultural. Nesta mesma linha de raciocínio, Coelho e Pisone (2012) afirmam que a linguagem é essencialmente mediadora e que isto leva Vigotsky a pô-la em um lugar central no desenvolvimento do pensamento.

Por outro lado, segundo Lindblom e Ziemke (2002), a linguagem assume lugar central na relação do homem com o meio; portanto, o seu desenvolvimento carece de mediação simbólica. Conforme Fichtner (2010), Vigotsky considera que a linguagem promove a produção artística, cultural e simbólica do sujeito. Para Coelho e Pisone (2012), a linguagem é utilizada na atividade prática para a apropriação dos conhecimentos histórico-culturais, porque, conforme Fichtner (2010) a sua função enquanto meio é de mediar porque o signo é um elemento externo ao sujeito, mas, é orientado para seu interior e ajuda no controle das atividades internas; sendo assim, este signo-meio é parte do sujeito e parte do meio.

A linguagem assume um papel tão importante no desenvolvimento do sujeito que Costa e Ferreira (2011) a consideram um meio de atribuição de significado à realidade que cerca o sujeito e influencia na sua constituição enquanto ser social, transformando-o em ser sócio-histórico. Assim, percebe-se que o signo norteia a sua relação com o mundo e ressignifica a realidade à sua volta após a aquisição de linguagem.

O sentido, a vivência e a mediação são categorias teóricas que possibilitam a compreensão da complexidade dos dados da tese. Isto porque a relação que o surdo usuário de Libras estabelece com a escola é mediada pela língua de sinais. Esse é um aspecto fundamental que particulariza a vivência desse participante e singulariza o seu sentido atribuído sobre o acesso escolar.

Capítulo 3 – Percorrendo o caminho de acesso à complexidade da educação dos surdos

3. Percorrendo o caminho de acesso à complexidade da educação dos surdos

Esta pesquisa configura-se como qualitativa tendo em vista que a interpretação possibilita a compreensão da complexidade da realidade dos participantes da pesquisa que envolve o objetivo desta tese: analisar o sentido atribuído pelo surdo usuário de Libras sobre seu acesso à educação escolar. De acordo com Minayo (2007), esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador o reconhecimento da complexidade do objeto de estudo, a revisão crítica sobre o conhecimento acumulado sobre a questão da pesquisa, a conceituação, a categorização e a análise específica de forma contextualizada. Esse tipo de pesquisa abre espaço para a relação pesquisador x participantes, pois, segundo Minayo, a pesquisa qualitativa requer flexibilidade e interação com o grupo pesquisado.

Dada a necessidade de compreensão da complexidade envolvida no interesse da pesquisa, foram empregadas duas técnicas de análise de dados: documental e de entrevista. A análise documental foi adotada neste trabalho pela necessidade de conhecer as exigências contidas nos documentos de ordenamento jurídico para a educação do surdo usuário de Libras. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a pesquisa que envolve documentos deve ser valorizada porque neles há informações ricas a ponto de ampliar o conhecimento sobre os objetos que carecem de contextualização sócio-histórica.

A entrevista se mostra uma importante técnica por possibilitar a apreensão de informações a partir dos sentidos dos sujeitos que vivenciam o objeto de pesquisa. Conforme Minayo (2013), a entrevista é uma conversa a dois com uma finalidade que é iniciada pelo entrevistador para adquirir informações sobre um objeto de pesquisa. Com essa técnica adentrou-se no universo dos participantes possibilitando acessar a realidade educacional dos participantes cumprindo, assim, os objetivos da pesquisa.

Dentre os tipos de entrevistas, foi utilizada nesta tese a semiestruturada com um roteiro a ser seguido. Minayo (2013) afirma que esse tipo de instrumento garante que todos os pressupostos sejam abstraídos no momento da entrevista porque conjuga perguntas abertas e fechadas, porém, o entrevistado não precisa se prender apenas às indagações previstas no roteiro.

3.1 Corpus da Análise Documental

Para a análise documental, foram encontrados documentos de ordenamento jurídico, tais como: declarações, decretos, leis, notas técnicas, relatórios técnicos e resoluções (Ver lista no quadro 02). Optou-se por esse tipo de documento porque eles têm orientações ou determinações sobre medidas educacionais que influenciam diretamente na estrutura do sistema educacional, no caso desta tese, dos surdos. A partir do levantamento de documentos para a análise documental constituiu-se o *corpus* composto por 27 documentos – compreendido aqui como um conjunto de materiais – que continham determinações acerca das medidas a serem tomadas pelas escolas para a garantia de direito educacional do surdo usuário de Libras (Ver quadro 02).

Fonte	Tipo	Nomes/números	Quant.
Câmara dos Deputados	Decretos	5.296/04; 5.626/05; 5.773/06; 6.094/07; 186/08; 6.949/09; 7.611/11 7.612/11.	07
	Leis	9.394/96; 10.436/02 10.845/04; 12.796/13; 13.005/14; 13.146/15.	06
Câmara do Senado	Decretos	7.611/11;	01
	Projeto de Lei	449/13	01
MEC	Declaração	Declaração de Salamanca (1994).	01
	Notas técnicas	11/10; 4/14.	02
	Relatório	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/14.	01
	Resoluções	CNE/CEB n.2/01; CNE/CEB n. 4/09.	02
	Pareceres	CNE/CEB 17/01; CNE/CEB 13/09.	02
	Política	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).	01
	Portaria	13/07.	01
Outro	Declaração	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996).	01
	Recomendação	nº 1/06. (Conade).	01
Total			27

Quadro 02 – Documentos que compuseram o *corpus*

3.2 O surdo como participante pesquisa

Para a realização da entrevista, a amostra foi formada por conveniência e por saturação, assim, constituída por 07 participantes moradores da grande João Pessoa, com idade entre 23 e 28 anos com nível de escolaridade entre 6º ano do nível fundamental e graduado, conforme tabela 01.

Os participantes desta tese foram jovens surdos usuários de Libras com idade de 18 a 29 anos. Para a caracterização quanto à juventude foi adotada a classificação da Política Nacional de Juventude (PNJ) que delimita a idade do jovem em 15 a 29 anos. Porém, escolheu-se trabalhar com o intervalo de idade entre 18 e 29 anos porque se entendeu que em fase adulta os participantes tinham autonomia para escolher participar ou não da pesquisa, assim como foi possível que os participantes pudessem relatar sua trajetória educacional desde sua infância até a fase adulta.

A condição da idade mínima de 18 anos foi pensada também pela conveniência em solicitar assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido ao próprio participante sem que precisasse envolver terceiros. Essa preocupação se deveu a necessidade de garantir que a participação dos sujeitos não sofressem interferência de familiares porque, em geral, o surdo é tido pela família como incapaz ou como ser não pensante.

Tabela 01 – Caracterização dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade
01	Feminino	27	Cursando 3º médio
02	Masculino	23	Cursando 3º médio técnico
03	Masculino	28	Médio completo
04	Masculino	28	Médio completo
05	Feminino	24	Superior completo
06	Masculino	28	Parou no 6º ano fundamental maior
07	Masculino	27	Cursando nível superior

O critério de escolha por surdo na condição de usuário de Libras se justificou porque o objeto de estudo foi a educação dessas pessoas. Priorizou-se coletar dados diretamente com o beneficiário dessa política pública porque a condição de não falar a língua majoritária de seu país o põe como pano de fundo nas pesquisas sobre a temática, quando eles são os beneficiários diretos. Esse interesse, aliado à capacidade que a pesquisadora tem de comunicar-se diretamente com o surdo em sua língua: Libras, possibilitou que a pesquisa

desse voz a esse sujeito silenciado por meio do trabalho científico que buscou revelar a realidade do acesso à educação escolar.

3.3 Instrumento: Entrevista

A coleta de dados junto aos participantes foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. A entrevista é importante para que se possa acessar a complexidade dos dados encontrados, o que Minayo (2007) chama de sistema complexo, no qual uma grande quantidade de unidades constitutivas se relaciona e interage entre si.

O instrumento construído versou sobre dados sociodemográficos, a comunicação cotidiana em Libras, sobre a experiência educacional averiguando ocorrência de problemas limitadores de acesso e das limitações relacionadas à comunicação em Libras e no final sobre a expectativa de futuro de escolarização para si.

3.4 Procedimentos: o caminho percorrido para a realização da pesquisa

Os procedimentos desta pesquisa moldaram-se às necessidades de cada técnica. Sendo assim, os procedimentos da técnica de análise documental seguiram desde a busca por documentos até a construção do *corpus* da pesquisa. Os procedimentos da análise de entrevista foram realizados mediante entrevista semiestruturada ao surdo usuário de Libras estabelecendo uma conversa entre pesquisador e participante em local privado seguindo os preceitos éticos.

3.4.1 Procedimentos da busca por documentos

Para a realização da pesquisa documental foi realizada uma pré-análise dos documentos encontrados em *sites* não oficiais para a constituição do *corpus* no O recorte temporal de 1994 a 2015. O critério de inclusão de documentos no *corpus* da pesquisa foi conter orientações ou determinações sobre ações de escolarização, que envolvessem o surdo usuário de Libras. Os documentos de ordenamento jurídico que tratam da educação de surdos usuários de Libras são de dois tipos: os direcionados para todos os deficientes e os direcionados especificamente para o surdo usuário de Libras.

Foram excluídos os documentos que abordavam as questões específicas aos tipos de deficiência que não eram relacionadas ao surdo usuário de Libras, por exemplo: estrutura arquitetônica de acessibilidade do tipo rampas que se encontra prevista na lei da acessibilidade nº 10.098/00, assim como o acesso à informação fora do contexto educacional formal. Também foi excluída do *corpus* a Lei nº 10.436/02 – Lei da Libras – porque o

Decreto nº 5.626/05 replicou suas informações e acrescentou medidas a serem tomadas pela escola.

A busca dos documentos para realização da análise documental foi realizada em *sites* oficiais disponíveis na internet como Câmara dos Deputados Federais, Senado e Ministério da Educação (MEC), nos respectivos *sites*:

- [Http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/);
- [Http://www.senado.gov.br/legislacao/](http://www.senado.gov.br/legislacao/);
- [Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislações&catid=70:legislacoes&Itemid=1001](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislações&catid=70:legislacoes&Itemid=1001)http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866.

Optou-se por coletar documentos dos *sites* do governo por ser ele o meio de divulgação de documentos produzidos pelas devidas instâncias e por serem fontes confiáveis. Os documentos de interesse foram sobre a educação de surdos usuários de Libras. Portanto, as palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram inicialmente na seguinte ordem: surdo, Libras, educação especial, porque são as palavras que caracterizam o objeto de estudo.

No *site* da Câmara dos Deputados Federais foi realizada uma procura pelo próprio portal de busca desse *site* com a palavra-chave “educação especial” com as seguintes opções de tipos de documentos: lei ordinária, decreto legislativo, decreto-lei, lei complementar, medida provisória, decreto e resolução. Em seguida, foi realizada uma conferência do conteúdo na leitura das ementas e percebeu-se que a busca não filtrara os documentos de interesse; sendo assim, optou-se por realizar a busca mais geral. Nessa busca, foi inserida a palavra-chave “educação especial” novamente, o intervalo de tempo de 2001 a 2014, com origem todas e situação todas. É importante salientar que os documentos de 2015 foram buscados para complementar o *corpus* no próprio ano de 2015. A busca de informação foi realizada por meio da leitura flutuante tanto nas ementas para a coleta de textos pertinentes ao objetivo da tese quanto no texto como um todo para a escolha dos documentos que compuseram o *corpus*. A leitura flutuante é um tipo de leitura rápida com o objetivo de busca de informação específica em um texto. Conforme Marconi e Lakatos (2003) na leitura flutuante podem-se ler títulos, subtítulos, ilustrações e/ou parágrafos.

Para a coleta de documentos com a inserção da palavra-chave “educação especial” no *site* da Câmara dos Deputados Federais, foram encontrados 691 ao todo e a partir da leitura das ementas 09 foram incluídos no *corpus*. Com a palavra-chave “Libras” e “surdo” houve pouca mudança na quantidade de documentos encontrados; assim, acresceu-se ao *corpus* 03

documentos, conforme se pode constatar no quadro 02. Para atualização e complementação dos documentos foi verificada a criação de novos documentos até agosto de 2015 e foi encontrado mais 01 documento de interesse para a pesquisa, conforme quadro 02. Dessa forma, somou-se um total de 13 documentos oriundos da Câmara dos Deputados Federais que constituíram o *corpus*.

No *site* da Câmara do Senado foi realizada a busca pelo portal de busca com a palavra-chave “surdo”, no intervalo de 2001 a 2014 e com as seguintes opções de tipos de documentos: lei ordinária, decreto legislativo, decreto-lei, lei complementar, medida provisória, decreto e resolução do Senado Federal. Nessa busca, foram encontrados 03 documentos relacionados ao surdo, mas, nenhum referia-se à educação de surdos. Com a palavra-chave “Libras” surgiram mais 05 leis que foram irrelevantes para a pesquisa porque nelas não constavam informações sobre a exigibilidade de ações educacionais para surdos. Com a palavra-chave “educação especial”, foram encontrados 63 documentos e, a partir da leitura flutuante nas ementas, foram encontrados 05 documentos relacionados à implementação da educação especial para surdos, educação especial e sobre Libras na educação básica. Dentre os 05 documentos, 03 já constavam na lista retirada do *site* da Câmara dos Deputados e 02 se somaram aos encontrados anteriormente, conforme quadro 02.

No *site* do MEC, foram encontrados o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação de 2010 e a LDB de 1996 vinculados diretamente ao *site*. Nesse mesmo *site* foi encontrado o *link* Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão colegiado integrante que colabora na formação da Política Nacional de Educação, normatiza, delibera e assessora as ações do MEC – foram encontrados os documentos normativos da Câmara de Educação Básica (CEB) que continha súmulas de pareceres, resoluções e pareceres. As súmulas de pareceres somaram um total de 217 no intervalo de 2001 a 2014, com exceção do ano de 2006 porque não estava disponível. Nesses documentos foi realizada a leitura flutuante para identificação de alguma orientação sobre educação de surdos. Com a mesma estratégia, em cada uma das súmulas foram buscadas as palavras-chave “surdo”, “Libras” e “educação especial”. Mas não foi encontrada nenhuma referência à implementação de educação para surdos nem para educação especial.

Ainda no *link* do CNE/CEB, foi realizada a busca pelas palavras-chave com a estratégia de leitura flutuante nas ementas das 38 resoluções encontradas no intervalo 2001 a 2014 e dentre essas foram encontradas apenas 02 que abordavam sobre a educação especial.

Nesse mesmo intervalo, também foram verificadas as ementas dos pareceres e foram encontrados ao todo 346 e dentre elas apenas 03 versavam sobre pessoa com deficiência.

No *link* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) referente ao ano de 2012, havia 113 documentos como: leis, decretos, declarações internacionais, portarias, normas técnicas e resoluções, dentre os quais foram coletados apenas 04 documentos. Os critérios de exclusão de documentos foram: já terem sido coletados em outras fontes, haver resolução mais recente que contemplava totalmente as informações contidas em resoluções anteriores como foi o caso da resolução sobre AEE contemplada na Nota Técnica nº 11/2010 ou não versarem sobre a temática da tese. A busca no *site* do MEC resultou em 09 documentos constituintes do *corpus*. As declarações e a recomendação que constituíram o *corpus* foram inicialmente buscadas no *site* do MEC, porém, apenas a Declaração de Salamanca foi encontrada lá e as demais foram encontradas em outros.

Nesta tese, compreendeu-se que os direitos sociais, garantidos por intermédio da constituição brasileira, tornaram-se de responsabilidade do Estado. Como afirma Yamamoto e Oliveira (2014, p. 25), “os direitos básicos (saúde, habitação, educação etc.) passam a ser responsabilidade do Estado”. Sendo assim, justifica-se a preocupação em trazer para esta tese a análise da categoria que trata das ações legislativas para a educação de surdos, por serem eles sujeitos detentores dos direitos garantidos por lei.

3.4.2 Procedimentos da realização das entrevistas

Uma vez definidas as características básicas dos participantes da pesquisa, foram realizados os contatos e as entrevistas paulatinamente. As realizações das entrevistas e das transcrições aconteceram de forma que se respeitassem as características dos participantes. As entrevistas ocorreram por meio do contato com um participante por vez; dessa forma, ao realizar o contato com cada participante, a entrevista era realizada de imediato, caso ele aceitasse participar da entrevista, caso o local oferecesse possibilidade de privacidade e/ou o participante se sentisse confortável. Caso uma dessas condições não fossem atendidas, era marcado outro horário ou local para sua realização.

Os três primeiros contatos com surdos foram realizados por indicação de um líder da comunidade surda. Por meio dele, houve a realização de entrevistas em escolas, na associação de surdos de Bayeux e em casas de alguns entrevistados na grande João Pessoa. Mais dois participantes foram contatados no Shopping Tambiá, por ser um dos pontos de encontro dos surdos. Ter pontos de encontro é um dos aspectos culturais da comunidade surda; portanto, é comum a busca por esses locais para inserir-se na comunidade surda. Alguns outros

participantes foram contatados no local de trabalho da pesquisadora e por meio de indicação de alguns entrevistados.

A coleta foi sendo realizada paulatinamente utilizando-se da técnica de bola de neve. À medida que foram sendo realizadas as entrevistas, as traduções delas da Libras sinalizada para o português escrito foram sendo realizadas e a pré-análise que indicou a saturação com 07 entrevistas.

Os participantes que compuseram a amostra eram oriundos da grande João Pessoa e todos os cuidados formais para a realização da entrevista foram tomados, inclusive a obediência à resolução nº 466/12 do Ministério da Saúde, que prevê como conduta ética a dignidade e a autonomia do participante assegurando sua vontade de participar, os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos. Como os participantes eram pertencentes à comunidade surda, também se respeitaram seus hábitos e costumes. O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética – cujo número do parecer foi CAAE 27515714.7.00000.5188 – para realização de pesquisa com seres humanos e solicitação de consentimento dos diretores das escolas envolvidas.

Antes do início de cada entrevista, o termo de Consentimento Livre Esclarecido foi interpretado para os participantes, foi solicitado que cada participante assinasse dando fé de estar ciente de participar da pesquisa de forma voluntária, que não lhe traria nenhum dano físico ou psicológico e permitindo a divulgação dos dados com a segurança de total sigilo e privacidade. Em seguida, as vias dos termos foram assinadas por eles e pela pesquisadora para ser entregue uma via para cada participante.

Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e com comunicação em Libras por ser ela falante fluente nessa língua. Sobre essa questão, é preciso salientar que normalmente o contato ou a conversa entre um pesquisador ouvinte e o surdo usuário de Libras ocorre por meio de tradução simultânea. Porém, esse terceiro elemento foi desnecessário porque a própria pesquisadora se comunicou diretamente com os participantes da pesquisa por ser fluente em Libras.

Sobre a forma de perguntar, houve a necessidade de adaptar as perguntas da entrevista semiestruturada para que se tornasse compreensível ao entrevistado, pois, os aspectos semânticos de alguns sinais da Libras que têm correlato em língua portuguesa não são sinônimos perfeitos e não comunicam o mesmo sentido. Por exemplo, a pergunta: qual a importância da Libras para a sua vida? Tornou-se: como você se sente com a Libras? No caso da primeira forma de pergunta, ao utilizar o sinal vida, era compreendido pelo surdo como:

quão presente é a Libras na sua vida? No entanto, ao perguntar da segunda forma, o participante respondia descrevendo a importância da Libras em sua vida. Adaptações desse tipo ocorreram por conta da cultura linguística do surdo, pois, o sinal vida remete para o surdo o sentido de existência ou de presença em algum lugar.

O registro das entrevistas também não aconteceu de forma convencional, pois, o procedimento padrão é gravar as entrevistas em áudio. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram gravadas em vídeo porque a Libras, por ser uma língua visuogestual, só é possível ser capturada por meio de câmera de filmagem. Antes de iniciar a entrevista foi montado um tripé com uma câmera em um local com boa luminosidade enquadrando a entrevistadora e o entrevistado; assim, foi possível que se visualizassem perguntas e respostas no momento da tradução.

Convém explicar que a transcrição dos dados também não foi de forma convencional, pois, ao invés de transcrição foi realizada a tradução. Normalmente, as entrevistas são transcritas porque são realizadas na mesma língua de produção do trabalho de pesquisa, ou seja, pesquisador, entrevistado e o programa de pós-graduação utilizam a mesma língua. No caso desta tese, o entrevistado falava uma língua diferente dos demais.

3.5 Análise dos Dados: um olhar para a complexidade

O tratamento dos dados desta tese centrou-se na análise dos sentidos produzidos nos discursos presentes nos documentos orientadores e implementadores da política educacional para o surdo usuário de Libras e nos discursos dos participantes da pesquisa. Assim, salienta-se que a análise dos dados desta tese assumiu uma forma qualitativa de olhar os dados, pois, a análise de conteúdo possibilita também esse tipo de olhar.

Essa forma qualitativa assumida nesta tese se deve à intenção de explicitar a complexidade da educação dos participantes por meio da análise dos sentidos produzidos por eles e sobre eles. Assim, a análise de conteúdo possibilita também olhar os sentidos produzidos por meio de UCEs que podem ser radicais, palavras, sentenças ou parágrafos. Análise de conteúdo, conforme Sá-Silva et al. (2009, p. 11) “é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto”. A análise documental ocorreu por meio da análise de conteúdo temática de Minayo (2013) seguindo toda a sistematicidade proposta pela autora e a análise de conteúdo das

entrevistas ocorreu com o apoio do *software* Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste).

A análise foi realizada por meio desse *software* porque ele filtra e agrupa as informações mais características dos enunciados produzidos pelos entrevistados. Como afirma Saraiva (2010), por meio da análise do vocabulário sobressalente dos enunciados pode-se depreender a forma de pensar dos participantes. Esse agrupamento permitiu filtrar as informações dispersas no discurso dos participantes possibilitando a visualização das questões relacionadas às vivências educacionais dos participantes.

3.5.1 Análise dos dados dos documentos

Para a análise documental, foi realizada a análise de conteúdo temática proposta por Minayo (2013), pois, compreende-se que a análise de conteúdo possibilita a replicação e valida as inferências sobre os dados de um determinado contexto. Adotou-se nesta tese essa forma de análise de conteúdo por oferecer a possibilidade de trabalho com feixes de significação que pode se apresentar em uma tessitura não necessariamente esmiuçada. Assim, as unidades de contexto variaram em tamanho e se formaram através de um parágrafo ou de um conjunto deles. Minayo (2013) afirma que tema é um feixe de relações de significado que pode aparecer em uma palavra ou até em um resumo.

Nesse tipo de análise, valoriza-se o conteúdo e não a quantidade, pois, nesta pesquisa se procuraram as singularidades contidas no *corpus*. Nessa perspectiva, o que interessa ao pesquisador é conhecer todos os aspectos que envolvem os dados; assim, o olhar se volta também para as peculiaridades dos dados para acessar a complexidade do objeto.

Para a realização da análise temática foram seguidas as etapas indicadas por Minayo (2013), as quais são: Pré-análise – com escolha dos documentos a serem analisados, com leitura flutuante e constituição do *corpus* respeitando os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Formulação e reformulação de hipóteses e objetivos por sua possibilidade de correção dos rumos interpretativos ou abertura para novas indagações. Segunda etapa com exploração do material com classificação para alcançar o núcleo de compreensão do texto recortando o texto em unidades de contexto e classificando e agregando os dados. Na terceira e última etapa, adotou-se trabalhar com a significação, pois, nas palavras de Minayo (2013, p. 318) “há variantes desse tipo de abordagem que trabalham com significados em lugar de investir em inferências estatísticas”.

Na medida em que se cumpriam as etapas de análise do *corpus*, as temáticas e categorias surgiam mediante agrupamento de informações com sentidos semelhantes, por exemplo: vários documentos continham em seu preâmbulo o entendimento sobre a pessoa com deficiência; assim, nasceu a temática concepções norteadoras das ações políticas. As temáticas e categorias emergiram a partir do sentido porque este delineia a forma de olhar um determinado objeto e instiga uma ação coerente com o sentido adotado. Dessa forma, a análise foi realizada debruçando-se sobre os sentidos das categorias.

3.5.2 Etapas da análise de dados da entrevista

Nesta seção, há as informações técnicas acerca da preparação do banco de dados para serem inseridos no *software* e uma breve descrição acerca da forma de processamento desses dados pelo programa.

3.5.2.1 Preparação do Banco para o Alceste

Para a realização da análise, foi utilizado o *software* Alceste; assim, a preparação do material para a análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foi realizada conforme estrutura exigida pelo *software*. O Alceste tem como base de fornecimento de dados a disposição em classes, através das quais é possível perceber a separação das informações que se atrelam aos objetivos da pesquisa, assim como as suas inter-relações.

O trabalho de manipulação do Alceste foi realizado com base em Camargo (2005) e Macêdo (2014). Para tanto, foi necessário seguir a forma de organização do *corpus* reconhecida pelo *software* e a análise em si foi realizada a partir de sua estruturação. Sendo assim, o *corpus* a ser posto no Alceste foi formado, originariamente, pelas falas dos participantes e a sua organização ocorreu nas seguintes etapas: criação das linhas de comando e das Unidades de Contextos Iniciais (UCIs).

As linhas de comando delimitam as variáveis de cada participante e, através delas, o programa conta a quantidade de UCIs e separa as falas de cada participante. Quatro asteriscos indicam o início de uma linha de comando e um asterisco indica uma variável. Assim, obtiveram-se as linhas de comando, por exemplo: **** *suj_01 *sex_2 *id_27 *ser_3m *educ_bilinc *esc_pub.

Descritores		Variáveis Descritivas
Tipo de escola	Pública	Escpub
	Privada	Escpriv

	Pública e privada	esc_pubpriv
Nível de escolaridade	Fundamental	F
	Médio	M
	Médio técnico	Mt
	Médio Concluído	Mc
	Superior	S
	Superior Concluído	Sc
Tipo de educação	Educação bilíngue	Educbi
	Educação oral	Educoral
	Educação inclusiva	Educin
	Educação bilíngue e Educação oral	Educbioral
	Educação bilíngue e Educação inclusiva	Educbilinc
	Educação oral e Educação inclusiva	Educoralinc
	Educação oral, Educação inclusiva e Educação bilíngue	Educoralincbi

Quadro 03 - Códigos das variáveis das entrevistas

Cada variável foi acompanhada de um asterisco e separada por um espaçamento simples. A primeira variável significa sujeito 1, a segunda: sexo feminino, terceira: idade 27 anos, quarta: série escolar terceiro ano médio, a quinta: tipo de educação pela qual passou (bilíngue e inclusiva) e a sexta: tipo de escola pública.

As variáveis descritivas que compuseram as linhas de comando identificavam os participantes da pesquisa de acordo com o número ocupado na ordem da posição da constituição do *corpus*: de 1 a 7, de acordo com as seguintes variáveis: sexo (1 para masculino e 2 para feminino), idade (registrada com numeral relatado pelo participante) e série (postas em forma de valor relatado pelo participante). Com relação às demais variáveis, foram criados códigos identificador das descrições das experiências dos participantes (Ver quadro 03).

Embora, no Alceste o *corpus* de análise seja a junção de todas as transcrições das respostas das entrevistas separadas por linhas de comando, é necessária uma preparação anterior à inserção dessas transcrições no *software*, no caso desta tese: traduções. A formatação do texto deve ser em fonte courier tamanho 10 e posta no *wordpad*. As palavras no texto não podem ser compostas, para que o *software* reconheça as palavras compostas como uma unidade significativa, estas devem ser ligadas por meio da inserção de *underline* para uni-las e, no caso das palavras escritas com hífen, deve-se substituí-lo por *underline*. Assim, Escola bilíngue ou de surdos passou a ser escola_bilíngue ou escola_de_surdos,

Escola inclusiva passou a `escola_inclusiva` e Escola oral ou de ouvintes a `escola_oral` ou `escola_de_ouvinte`, por exemplo.

As palavras foram todas as letras minúsculas. Os únicos caracteres de pontuação aceitos pelo Alceste são ponto final e vírgula; assim, todos os demais caracteres de pontuação foram retirados. O Alceste não aceita numerais, então, numerais que identificavam séries escolares foram reescritos por extenso, por exemplo, 3º médio tornou-se uma palavra composta, por estar diretamente relacionada à série escolar: `terceiro_ano_médio`.

3.5.2.2 Processamento dos Dados pelo Alceste

O programa processou os dados com base nas quatro etapas do Alceste apresentadas por Camargo (2005) da seguinte forma: etapa A com a função de ler o texto e calcular os dicionários. Em suas subetapas: A1 – reformatação de segmentos em tamanho similar para formar as UCEs, A2 – reduzir as palavras em radicais e A3 – organizar o dicionário de radicais. Etapa B realiza a classificação hierárquica descendente com vocabulário semelhante entre si e diferente das UCEs das classes às quais não pertence. Em suas subetapas: B1 – faz a seleção das UCEs e cálculo da matriz, B2 – com base em cálculos faz a classificação hierárquica e B3 – realiza a classificação hierárquica. A etapa C tem a função de descrever o dendograma de classificação. Em suas subetapas: C1 – definição das classes escolhidas, C2 – descrição das classes, C3 – realização da análise de correspondência para evidenciar as afinidades entre certas classes. A etapa D fornece as UCEs mais características de cada classe e uma classificação hierárquica ascendente. Em suas subetapas: D1 – relação das UCEs mais características de cada classe, D2 – pesquisa de UCEs duplas, D3 – realização da classificação hierárquica ascendente, D4 – seleção das palavras mais características da classe, por fim a D5 – exportação das UCEs para outros programas.

3.5.3 Análise das entrevistas

A análise dos dados foi realizada a partir dos radicais que emergiram da Classificação Hierárquica Ascendente em classes fornecidas pelo Alceste. O Alceste que realiza a análise lexográfica reduzindo as palavras em radicais e agrupando-os em classes de acordo com a semelhança de sentido.

A análise dos radicais ocorreu inicialmente por meio daqueles que obtiveram maior valor phi, pois, aqueles que mais se aproximam do valor 1 possuem maior semelhança de

conteúdo com a classe, portando, o phi foi um valor referencial para escolha dos radicais a serem analisados.

O grau de proximidade entre radicais e conteúdo das 05 classes apresentadas em um dendograma, conforme figura 01. O agrupamento das classes por meio das linhas do dendograma revela a proximidade e afastamento entre as classes em suas ramificações.

Cada classe possui uma relação de radicais com frequência indicada nas UCEs pela medida phi. A medida phi com maior valor foi considerada como determinante para a representatividade dos radicais de cada classe entre as classes, os maiores valores phi variam entre 0,48 e 0,23. Assim, o radical de maior phi foi tomado como referência para a escolha dos radicais de menor valor phi dentro de cada classe. Os radicais de menor valor phi foram incluídos na análise porque o objetivo da análise foi observar os sentidos produzidos por radicais do mesmo campo semântico dentro das UCEs.

Sendo assim, a sistemática de escolha dos radicais para análise dos dados emergentes de cada classe aconteceu da seguinte forma: observou-se o sentido dos radicais representativos em cada classe e, em seguida, foram observados os radicais subsequentes aos radicais com maior valor phi de cada classe, desde que fossem do mesmo campo semântico de cada radical referência. Depois disso, separaram-se os radicais a ser analisados e, por fim, foram realizadas as análises dos radicais nas UCEs.

Em prol de certa sistematicidade, nas 04 primeiras classes foram analisados os cinco primeiros radicais, com exceção da classe 05 na qual foram analisados os quatro primeiros radicais, pois, o quinto radical teve quatro pontos de centésimos de diferença com relação ao quarto elemento. Após uma análise prévia de suas ocorrências nas UCEs, avaliou-se a validade de análise de todos os cinco. O critério de validade para a inclusão de cada radical foi não se repetir nas mesmas UCEs e ser um radical de conteúdo, por exemplo: ‘estud’ relacionado à palavra estudar. Assim, foram considerados válidos para análise os radicais que emergiam dados diferentes dos demais radicais analisados. Dessa forma, nem todas as classes tiveram cinco radicais como referência para análise nas UCEs, conforme se observa nas descrições dos resultados. Além dos primeiros radicais também foram analisados radicais com valor phi menor; assim, foram analisados aqueles que estabeleciam relação de sentido próximo dos radicais de phi maior, por exemplo, foi analisado na classe 01 o radical *difficuld* (phi = 0,11) porque estabeleceu sentido com o radical *falt* (phi = 0,30), pois, compreende-se que a falta de algo gera algum tipo de dificuldade e foi essa compreensão que conduziu à observação do sentido produzido nas UCEs em que apareciam.

Salienta-se que o processo de análise centrou-se na significação emergida pelo conjunto dos radicais de cada classe; assim, justifica-se a opção em analisar apenas radicais de conteúdo: os correspondentes à palavra e não a conectivos. A partir dessa observação os radicais de menor phi que foram incluídos na análise foram aqueles que contribuíam com a significação gerada por cada classe. Por outro lado, eles não foram desprezados porque possibilitavam a apreensão da riqueza dos dados e contribuíam para a análise da complexidade dos dados.

Depois de compreendida a relação de sentido entre os radicais de cada classe, foram tomados como ponto de partida de análise os radicais com maior phi dentro das UCEs. Neste ponto, foi observado como cada radical se comportava dentro das UCEs do qual fazia parte para observar o sentido produzido por ele nos discursos dos participantes que apareciam nas UCEs de cada classe.

Capítulo 4 – Resultados e discussões sobre a educação de surdos usuários de Libras

4 Resultados e Discussões sobre a Educação de Surdos Usuários de Libras

Considerando que os objetivos desta tese foram acerca das concepções e exigências dos documentos de ordenamento jurídico e sobre a vivência, fatores mediadores, promoção e expectativa do surdo usuário de Libras sobre sua educação escolar, este capítulo traz os resultados e discussões dos dados à luz da revisão de literatura e das categorias teóricas desta tese.

Nesta seção da tese, encontra-se a apresentação e discussão dos resultados sobre a constituição da PNEE que inclui o surdo usuário de Libras e tem como prerrogativa básica a sua inserção no sistema regular de ensino. Encontram-se as acepções assumidas por meio de descrição de concepções de termos relacionados ao surdo usuário de Libras pelos documentos de ordenamento jurídico. Também há descrição e análise das determinações acerca da infraestrutura para adaptação do sistema regular de ensino para receber e promover a educação do surdo usuário de Libras.

Além dos dados encontrados nos documentos, foram encontrados por meio das falas dos surdos usuários de Libras dados sobre a realidade educacional vivenciada pelos participantes, que indicaram o convívio com as limitações do sistema em ofertar uma educação que atenda às suas especificidades, com diversos modelos educacionais para atendê-los. A busca por vencer a barreira de acesso à educação indicou a violência sofrida e os desejos de continuidade na escolarização.

4.1 Resultados da Análise Documental – Exigibilidade e Acepções sobre Educação do Surdo Usuário de Libras

A análise documental foi realizada para atender ao objetivo de identificar as normativas e os sentidos produzidos nos documentos de ordenamento jurídico sobre a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras. Dessa forma emergiu da análise o agrupamento dos dados em duas temáticas com suas respectivas categorias e subcategorias, conforme quadro 04, que trataram sobre a formação da Política Nacional de Educação Especial, sobre as acepções de termos relacionados à surdez e sobre as determinações contidas nos documentos analisados a respeito da adequação da estrutura educacional para atender ao surdo usuário de Libras.

Temáticas	Categorias	subcategorias
4.1.1 Política e acepções sobre a educação de surdos	4.1.1.1 Estabelecimento da política de educação para surdos	Nenhuma
	4.1.1.2 Acepções relacionadas às necessidades educacionais especiais	Deficiência
		Pessoa com deficiência
		Pessoa surda
		Educandos com necessidades educacionais especiais
	4.1.1.3 Acepções relacionadas à educação especial para surdos	Acessibilidade
		Inclusão
		Educação inclusiva
		Inclusão escolar
		Educação especial
	4.1.1.4 Acepções relacionadas à educação bilíngue	Educação bilíngue
		Escola bilíngue
		Língua
4.1.2 Infraestruturara educacional para o surdo usuário de Libras	4.1.2.1 Recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras	Nenhuma
	4.1.2.2 Recursos físicos para atender ao surdo usuário de Libras	Nenhuma
	4.1.2.3 Recursos pedagógicos para atender ao surdo usuário de Libras	Nenhuma

Quadro 04 - Dados da análise documental

4.1.1 Política e acepções sobre a educação de surdos

Nesta seção, os dados tratam sobre a constituição de uma PNEE por meio de determinações em documentos de ordenamento jurídico para a educação especial que inclui o surdo usuário de Libras. Também são apresentadas as acepções assumidas por esses documentos sobre o deficiente, grupo no qual o surdo usuário de Libras é incluído por esses documentos.

4.1.1.1 Estabelecimento da Política de Educação para Surdos

A partir da década de 1990 uma nova visão sobre a educação do surdo usuário de Libras vinha sendo assumida e delineada de forma a inclui-la no sistema educacional, mas, essa política começou a tomar forma por meio dos documentos datados a partir de 2001. A partir dos documentos analisados percebe-se que no ano 2001, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi sendo delineada por meio de documentos de ordenamento jurídico, como verificou Rahme (2013). Os dados revelaram que houve uma constituição paulatina de uma política de educação inclusiva em conformidade com as orientações da Declaração de Salamanca e da lei da acessibilidade. Os documentos criados na década de 1990, assim como os documentos de anos posteriores, seguiram a orientação de inclusão do

surdo usuário de Libras no sistema regular de ensino baseados nas determinações da Declaração de Salamanca, que tem como determinação básica a inclusão do surdo no sistema regular de ensino, como verificaram Ainscow (2009), Moraes (2009), Pletsch (2011) e M. L. F. Soares (2013). Como bem afirmaram M. L. F. Soares (2013) e Pletsch (2011), demonstrando que a PNEE foi estabelecida por motivação de pressões internacionais pondo a Declaração de Salamanca como eixo norteador para a política educacional do surdo usuário de Libras. Os dados demonstram que essa declaração trouxe para a PNEE uma prática inclusiva, como verificaram Ainscow (2009), Moraes (2009) e M. L. F. Soares (2013).

Os documentos de ordenamento jurídico foram sendo criados para determinar alterações no sistema regular de ensino com o intuito de torná-lo inclusivo. Sendo assim, a Resolução CNE/CEB n. 2/01 instituiu no Brasil as Diretrizes Nacionais para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação básica e o Parecer CNE/CEB nº 17/01 opinou sobre os meios legais para a superação do problema educacional dessas pessoas.

O estabelecimento de uma PNEE pode ser considerado positivo na observância do direito porque traz para o Estado e para o sistema educacional a responsabilidade com a educação dessas pessoas, cumprindo o que Höfling (2001) chama de dever do Estado com a educação do surdo usuário de Libras. Isto implica que o sistema educacional deve fomentar e prover as condições estruturais de ordem física e pedagógica para assegurar o acesso e o desenvolvimento educacional desses educandos irrestritamente, como bem apontaram Vasques, Moschen e Gurski (2013). Essa prática se diferencia da prática da educação especial numa tentativa de combater a segregação e fazer com que o Estado assuma seu compromisso também com a educação dos surdos usuários de Libras. Porém, é necessário que se crie a cultura do cumprimento do dever, o que não acontece, considerando a afirmação de Candau (2008) de que esse cumprimento é frágil no Brasil.

A análise dos documentos apontou como ação para garantia da acessibilidade o seguinte: a aprovação da lei da acessibilidade nº 5.296/04 determinando as adaptações necessárias para a promoção do acesso da pessoa com deficiência, inclusive, à comunicação e à informação, à promulgação pelo Brasil da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência através do Decreto nº 6.949/09 e a aprovação do Decreto nº 7.612/11 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência para promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Em 2006, o Decreto nº 5.773 determinou os aspectos vinculados às funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e incluiu como um dos critérios a acessibilidade a ser observada em avaliações de cursos de nível superior. Nota-se, por meio da análise desse decreto, que a política de inclusão do surdo usuário de Libras alcança todos os níveis educacionais e este aspecto é importante para que essas pessoas tenham uma formação profissional contribuindo também para sua inclusão social. Esse é um decreto que se conforma à exigência posta na PNEE em que a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis de ensino, contudo, o surdo enfrenta problemas no acesso ao ensino superior como assinalam H. M. Silva et al. (2012).

Em 2008, a PNEE foi criada para garantir acesso, participação e aprendizagem inclusive dos surdos nas escolas regulares. Essa política se mostrou como possibilidade de garantia do direito de acesso à educação por meio de política pública de implementação de projeto de governo. Percebe-se que essa implementação segue o modo apontado por Höfling (2001), como um meio de implantação de projetos de governo. Partindo da ótica do movimento em prol da educação para todos, a PNEE pode ser considerada uma tentativa do governo em garantir um espaço na rede pública de ensino para o surdo usuário de Libras.

A PNEE foi formalizada em 2008, mas, ajustes foram necessários para a viabilização da inclusão do surdo. Para tanto, foi instituído o AEE por meio do Decreto nº 6.571/08 que foi revogado em 2011 e substituído pelo Decreto nº 7.611/11. Outros documentos foram criados para a adequação do AEE: a Resolução CNE/CEB nº 4 instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica como modalidade de educação especial; no ano de 2008, foi criada a Portaria Normativa nº 13 que criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com a função de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta de AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino; em 2011, a Nota Técnica nº 11 orientou a institucionalização da oferta de AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares e o Decreto nº 7.611 dispôs sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Como se pode observar na trajetória de criação dos documentos de ordenamento jurídico que criaram o AEE, percebe-se que paulatinamente o AEE foi sendo constituído como parte da PNEE. O AEE em funcionamento nas salas de recurso foi implementado como uma forma de atender às especificidades educacionais do surdo, como afirma Sigolo et al. (2010), em forma de complementação. No entanto, há de se ponderar que a constituição de

uma política não pode embasar-se em ações de complementariedade, mas, garantir integralmente o atendimento educacional para o surdo usuário de Libras. A partir da visão da constituição de uma política única para o atendimento educacional, é necessário um conjunto das ações educacionais prevendo o atendimento à especificidade do surdo usuário de Libras.

Percebe-se que a PNEE não foi uma política completa que previu todos os aparatos para a garantia da inclusão do surdo usuário de Libras no sistema regular de ensino, mas foi constituída por fragmentos em forma de vários documentos normativos criados para suprir a demanda surgida com esse ingresso e para enfatizar a exigibilidade dessa inclusão.

Paralelo a todo o movimento do reconhecimento da diversidade cultural e da inclusão social, em 1996 a Declaração dos Direitos Universais Linguísticos foi criada com o objetivo de assegurar o respeito pleno do desenvolvimento de todas as línguas, inclusive, reconhecendo a forma sinalizada com *status* linguístico. Essa declaração revela a preocupação em legitimar a diferença linguística do surdo usuário de Libras e é importante para a comunidade surda tendo em vista que a língua de sinais marca a diferença dessa comunidade legitimando, conforme prerrogativa de Candau (2008), o direito de ser diferente. O respeito a esse direito é fundamental para a constituição da subjetividade do surdo usuário de Libras e para a sua inserção social; portanto, uma educação que respeite a diferença do surdo é a que respeita e sua condição cultural de desenvolvimento.

No Brasil, em meio à implementação da educação inclusiva e ao reconhecimento da diferença do surdo usuário de Libras, foi regulamentado o reconhecimento da Libras, as exigências para a educação específica para os surdos foram postas em documentos jurídicos e se iniciou uma luta por uma educação que atendesse à especificidade do surdo usuário de Libras. Dessa forma, em 2002, a Lei da Libras nº 10.436 determinou o *status* linguísticos da Libras no Brasil considerando-a como uma língua da comunidade surda brasileira e o Decreto nº 5.626/05 regulamentou essa lei e definiu providências, no que se trata de educação, sobre tipo de ensino, sobre a formação de professores para atender ao surdo usuário de Libras, a criação da disciplina Libras no ensino superior, dentre outras exigências a serem discutidas na seção sobre os resultados da temática Infraestrutura Educacional para Surdos.

O reconhecimento da língua de sinais foi importante para a comunidade surda tendo em vista que essa língua é um padrão de normalidade da comunidade surda como bem afirmaram S. Fernandes e Moreira (2014). A partir desse ponto de vista, pode-se afirmar que a diferença surda só é marcada quando esses sujeitos são imersos na comunidade ouvinte; portanto, o surdo é a pessoa que constantemente lida com o sentimento de igualdade e de

diferença. Porém, a língua de sinais é uma diferença linguística que põe o surdo em condição de desvantagem social como apontado por S. Fernandes e Moreira (2014), por não ser ela uma língua majoritária. De fato, o surdo convive nessas duas instâncias de valorização da Libras e, como verificou Albres (2004), luta por mais e melhor reconhecimento do *status* linguístico de sua língua na sociedade majoritariamente ouvinte.

O movimento surdo luta por uma política educacional específica para sua singularidade. Conforme Quiles (2015), Nascimento e Costa (2014), a luta dos surdos é por uma escola bilíngue. Foi nesse contexto que se criou o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – definindo metas e recomendando ações para a criação da política de ensino bilíngue para surdos. Esse relatório determinou o delineamento da política educacional para surdos baseada em uma concepção de política linguística que assegure o desenvolvimento linguístico e a partir desse foco toda a educação do surdo seja moldada.

Dessa forma, circunscreve-se a educação bilíngue para surdos baseada no respeito e valorização da sua diferença linguística e de inserção na sociedade ouvinte, tendo em vista que a educação do surdo deve atingir todas as dimensões educacionais considerando o contexto dentro e fora da escola e seu modo de aprender nos princípios defendidos por Guerreiro (2011), Rosa (2011) e Ribeiro, Rêgo e Araújo (2015).

A constituição da PNEE para surdos foi realizada a partir de documentos de ordenamentos jurídicos que divergiram no *modus operandi*, uma vez que os documentos ordenadores da educação inclusiva foram insuficientes no trato com a especificidade educacional do surdo usuário de Libras e os documentos com foco na surdez enquanto diferença cultural surgiram para tentar implementar ou reivindicar uma estrutura educacional voltada para a especificidade de desenvolvimento escolar do surdo usuário de Libras.

4.1.1.2 Acepções Relacionadas às Necessidades Educacionais Especiais

Para a compreensão da discussão presente nesta seção sobre as pessoas com deficiência é sofre mudanças ao longo da história. É importante esclarecer que os termos utilizados para se referirem à deficiência e suas derivações, até a década de 1970, foram pejorativos conforme Bampi, Guilhem e Alves (2010), mas esses termos mudaram por motivação dos movimentos, como afirmado por Beltrami e Moura (2015). Dessa forma, buscou-se nos documentos de ordenamento jurídico conhecer as acepções assumidas surgindo, assim, a categoria “Acepções Relacionadas às Necessidades Educacionais

Especiais” contendo as seguintes subcategorias: “Deficiência”, “Pessoa com Deficiência”, “Pessoa Surda” e “Educandos com Necessidades Educacionais Especiais”, conforme quadro 04.

Os documentos analisados assumiram que a deficiência é um conceito em constante evolução, é uma diferença, é normal e resulta das barreiras que impedem a plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas. Os documentos apontaram os seguintes tipos de deficiência: física, auditiva, visual, mental e múltipla, cujas características são as mesmas descritas na introdução.

A análise comparativa entre a concepção de deficiência e seus vários tipos demonstra que, quando se trata de classificação da deficiência, essa é realizada a partir da visão diagnóstica embasada em uma visão dinâmica, enquanto a concepção de deficiência segue uma visão multicultural assumindo uma perspectiva social. A nova concepção de deficiência propõe moldar a percepção sobre o padrão de normalidade e a expectativa sobre o desenvolvimento do deficiente, diferentemente da forma como era descrita no século XX a qual Bampi et al. (2010) apontaram como pejorativa. Nessa perspectiva, o antigo sentido produzido pela palavra deficiência definia o sujeito a partir da marca. Porém, nos dias atuais, a deficiência é defendida de forma que a lesão sensorial ou motora não incapacita o deficiente para as atividades cotidianas como ressaltaram Bampi et al. (2010).

Os documentos deste século XXI estão afirmando a deficiência como diferença e percebe-se no discurso que a deficiência é normal afastando-se da concepção de desvio. Partindo-se do entendimento de que a sociedade é formada por heterogeneidades, propõe-se que a deficiência seja normal, assim, o desígnio da deficiência deixa de ser o déficit para ser o potencial desses sujeitos, tornando tal concepção um avanço no pensamento da contemporaneidade.

Os dados revelaram que os documentos de ordenamento jurídico concebem a Pessoa com Deficiência como aquela que possui limitações ou incapacidade para o desempenho em atividades de longo prazo de natureza físico-motora, sensorial ou mental. De acordo com os documentos, esses impedimentos ocorrem em interação com barreiras que restringem a participação plena e efetiva na escola e na sociedade; no entanto, essas pessoas têm capacidade de acordo com a lei em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida.

A trajetória das escolhas de termos indica que os termos relacionados à pessoa com deficiência têm sido modificados em busca da produção de sentido que não marca. Por outro

lado, os documentos criaram um paradoxo porque adotam a acepção de deficiência como diferença, mas, quando define pessoa com deficiência parte do déficit para explicá-la. Percebe-se que a acepção de pessoa com deficiência ainda se encontra em processo de mudança e demonstra que há uma diferença de perspectiva, pois, como indicaram Machado e Vernick (2013), durante muito tempo essas pessoas foram vistas como excepcionais – termo que os classificava como incapazes. Percebe-se que os termos pessoas portadoras de deficiência e pessoas com deficiência possuem sentidos histórico-culturais diferentes, enquanto o primeiro possui significação focada na limitação, o segundo possui um sentido voltado para as possibilidades.

Olhar para a pessoa com deficiência sob o foco das potencialidades traz para as instituições sociais e para os indivíduos “normais” a responsabilidade de criar mecanismos que possibilitem a essas pessoas participar do meio social com as mesmas oportunidades que as pessoas sem limitações de habilidades específicas. Vasques et al. (2013) chamaram a atenção para a necessidade de enfocar as relações humanas, econômicas e sociais. Partindo desse ponto de vista, abre-se a possibilidade de construção de uma nova relação entre a pessoa com deficiência e a sociedade “normal”, pois, tanto a pessoa com deficiência passa a ter expectativa sobre a sociedade no sentido de abrir-lhe espaço reduzindo as barreiras quanto a sociedade muda sua expectativa sobre a pessoa com deficiência no sentido de observar suas potencialidades e evitar julgamentos pejorativos.

Emergiu dos dados que a “Pessoa Surda”, motivada pela perda auditiva, é aquela que interage com o mundo por meio da percepção visual e manifesta sua cultura por meio da língua de sinais. Essa forma de conceber a pessoa surda assimila a concepção multicultural da deficiência e especifica as suas características distinguindo-as umas das outras. É uma concepção que valoriza o sujeito e abre espaço para a percepção de suas potencialidades e para o respeito à sua deficiência como diferença, é um caso corrente multicultural diferencialista como definida por Candau (2008). Nessa linha de raciocínio, o reconhecimento da diferença existente entre as pessoas com deficiência e das características de cada diferença possibilita aos grupos e aos sujeitos que a eles pertençam expressarem suas diferenças no contexto em que se inserem. Portanto, o reconhecimento e a aceitação da surdez como diferença tem o potencial de agregar valores sociais à sociedade e de incluir esses sujeitos nos espaços sociais tornando-se multiculturais e privilegiados no sentido do respeito aos direitos humanos.

Assim, a surdez é uma diferença baseada na visualidade e na língua de sinais e a deficiência auditiva se estrela ao déficit auditivo dentro da cultura ouvinte. É importante chamar a atenção para o fato de a diferença linguística envolver a questão da surdez; por esse motivo a concepção da diferença é a que melhor se adequa à referenciação sobre a pessoa surda. O surdo não apenas sofre a limitação de ouvir, mas é aquele que enfrenta barreira de comunicação nos diversos espaços sociais em que circula, com exceção do espaço da comunidade surda. A língua de sinais é uma alternativa e um meio eficaz de comunicação para o surdo, porém, essa língua se torna uma barreira em contextos majoritária e hegemonicamente de língua oral. No entanto, quando a sociedade ouvinte compreender-se como corresponsável pela redução da barreira de comunicação e adotar para si o compromisso de se comunicar em língua de sinais haverá um ganho positivo para a comunidade ouvinte e surda.

A língua de sinais para o ouvinte se apresenta como vantagem pessoal porque, ao se conhecer mais de uma língua, adquire-se a possibilidade de acessar outra cultura além da própria e de alargar suas habilidades cognitivas que são as funções psicológicas superiores conforme ideia defendida por Lucci (2006). Como vantagem social, o fato de o ouvinte saber língua de sinais possibilita a transmissão intercultural do conhecimento possibilitando a interação entre a cultura surda e ouvinte.

Sobre Educandos com Necessidades Educacionais Especiais, dos dados emergiu que esse tipo de aluno é aquele que possui algum tipo de limitação com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Estes foram descritos como aqueles que têm dificuldade de comunicação, possuem sinalização diferenciada, apresentam surdez, surdo-cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem, possuem necessidade educacional especial causada pela deficiência ou dificuldade de aprendizagem em algum ponto durante o processo de escolarização ou aquele que precisa de uso de linguagens e códigos aplicáveis, formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo.

Essa concepção adotada pelos documentos é coerente com a adotada para a pessoa com deficiência e acresce a questão da aprendizagem, necessidade de adaptações e da sinalização. Apontar diversas formas de adequação do sistema para atender às especificidades é importante, no entanto, os documentos não correlacionam os tipos de adaptações estruturais aos tipos de deficiência, além dos outros tipos de público-alvo. Portanto, essa forma de os documentos conceberem os educandos com necessidades educacionais especiais é homogeneizadora e ocorre da mesma forma que aconteceu com a Declaração de Educação

para Todos que não atende às particularidades dos indivíduos, como afirmou Castillo (2011). O reconhecimento das especificidades é muito importante para que se discuta a heterogeneidade que existe dentro do grupo das pessoas com deficiência.

Seria necessário que os documentos definissem o que compreendem pelo termo necessidades educacionais especiais e seus tipos, pois, da forma que se encontra nos documentos analisados possibilita que profissionais da educação se apropriem do termo sem a atenção devida para as especificidades de desenvolvimento dos indivíduos ou até mesmo as desconsiderem, como bem frisou M. L. F. Soares (2013). Caso contrário, pode-se incorrer no erro de produzir uma política que não possibilita ao outro o ser diferente, como argumentou Dorziat (2009). Uma vez compreendido designadamente o sentido do termo, é preciso oferecer serviços que atendam às reais necessidades desses indivíduos, como argumentou Castillo (2001).

As análises realizadas sobre o sentido de pessoa com deficiência, educandos com necessidades educacionais especiais, assumem uma perspectiva diferente de deficiência e pessoa surda. O sentido dos primeiros toma como base o déficit enquanto os últimos partem da concepção multicultural que tem em seu âmago a valorização da diferença como defendido por Candau (2008) e Dorziat (2009). Sendo assim, o surdo usuário de Libras se enquadra no grupo do deficiente, mas, não no grupo da pessoa com deficiência e dos educandos com necessidades educacionais especiais. A partir dos sentidos produzidos, esse sujeito pode ser considerado pela escola como deficiente, respeitando seus direitos de ser diferente, portanto, de apreender e apreender-se a partir da sua diferença e das suas potencialidades.

4.1.1.3 Acepções Relacionadas à Educação Especial para Surdos

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 e que esse acesso é garantido por meio da língua de sinais, como chamaram a atenção J. P. F. Silva, Rojas e 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. Assim, ela traz para o sistema educacional a responsabilidade em promover acesso do surdo usuário de Libras diferentemente do que ocorria no processo de integração descrito por Sassaki (2005), Miranda (2008) e Ainscow (2009). Nesse caso, o acesso deve ser promotor das habilidades de participar do meio escolar autonomamente e sem interrupção.

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 do surdo usuário de Libras.

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 acessibilidade 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 usuário de Libras.

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 subter, 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 usuário de Libras seguindo os preceitos educacionais.

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 por 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 usuário de Libras 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). O termo educação inclusiva é direcionado para pessoas classificadas como deficientes, conforme descrição de Pletsch (2011).

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) e Dorziat et al. (2011) e Lima (2011).

Por Educação Especial, os documentos definiram como a educação voltada para as pessoas com deficiência desde 0 (zero) ano de idade que perpassa 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 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 usuário de Libras, 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 usuário de Libras 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.

4.1.1.4 Acepções Relacionadas à Educação Bilíngue

Emergiu dos dados a categoria Acepções Relacionadas à Educação Bilíngue para Surdos com três subcategorias: “Educação Bilíngue”, “Escola Bilíngue” e “Língua”, conforme quadro 04. Por Educação Bilíngue os documentos de ordenamento jurídico compreendem como aquela voltada para as pessoas surdas usuárias de língua de sinais, na qual deve haver a Libras como disciplina do currículo escolar para assegurar sua aquisição como primeira língua e possui esse formato para valorizar a condição de pessoa surda em sua experiência visual e em sua cultura. Concebeu-se também que o português nesse tipo de educação assume o lugar de segunda língua, porém, só é imposto que o surdo aprenda sua modalidade escrita.

Essa concepção coaduna-se com a concepção adotada para pessoa surda e deficiente, voltando-se para as especificidades do surdo usuário de Libras, contemplando todas as suas potencialidades e respeitando o direito do surdo em receber instruções em sua língua, como defendido por Beltrami e Moura (2015) e Dall’Astra (2015).

É importante ressaltar que esse tipo de educação trata da especificidade do surdo considerando sua cultura e sua forma de se desenvolver, contribuindo para o acesso do surdo usuário de Libras a outras culturas e para o desenvolvimento cognitivo, como defendido por Rodrigues (2000), Müller, Stürmer, Karnopp e Thoma (2014) e Cormier et al. (2012). Compreende-se que nessa escola a língua de sinais e a língua portuguesa têm a mesma função: meio de instrução para os alunos. Essa é uma proposta que pode ser considerada como uma ação de política educacional para o surdo usuário de Libras concernente com a política linguística, que preconiza a formação bilíngue do surdo usuário de Libras. Dessa forma, a Educação Bilíngue assume uma posição formadora do cidadão e é capaz de emancipar seu alunado, respondendo à função da educação defendida por Gonçalves, Piovesan, Link, Prestes e Lisboa (2005), De Paula (2009), Padilha (2009), S. B. M. Santos (2010), L. J. E. S. Vieira et al. (2010), Castillo (2011), Guerreiro (2011).

Os dados revelaram que a escola bilíngue é aquela em que a Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução em todo o processo educacional. A presença das duas línguas caracteriza a escola bilíngue para surdos usuários de Libras; no entanto, é necessário pôr em prática a concepção da educação bilíngue nesse ambiente escolar. É importante compreender a acepção de educação e escola bilíngue para não incorrer no erro de não reconhecer a diferença do surdo usuário de Libras no ambiente escolar, o que é uma prática recorrente da escola regular como criticaram Angelucci e Luz (2010). Assim, embora

pareça redundante tecer conceituações sobre a escola bilíngue, na verdade é uma forma de dar ênfase à necessidade de uma estrutura que reconheça e valorize a diferença e atenda efetivamente às especificidades do surdo.

Por Escola Bilíngue, a concepção incorpora-lhe o sentido de educação bilíngue ao manter a compreensão de ensino de duas línguas para o surdo usuário de Libras, o que remete à compreensão de que as línguas são ferramentas de instrução e mecanismo de ensino da língua hegemônica como defendido por Lacerda e Bernardino (2009) e S. B. M. Santos (2010). Entretanto, Druchen (2010) contesta essa posição; assim, a inserção da Libras como disciplina na escola deve ser adotada como um movimento cultural que valoriza o surdo usuário de Libras como sujeito pertencente a uma cultura linguística e social diferente da cultura hegemônica ouvintista.

Essa discussão é importante para que se possa compreender a escola bilíngue no contexto da surdez, pois, esse tipo de escola é diferente de escola bilíngue para ouvintes na qual as duas línguas são línguas orais: a língua portuguesa e uma língua estrangeira. A escola bilíngue para surdos assume a surdez como minoria linguístico-cultural e nela se garante o ensino de língua de sinais em primeiro lugar e a língua portuguesa em segundo.

Os dados revelaram que língua é concebida como uma forma de comunicação falada ou sinalizada. Nessa perspectiva linguística, a língua de sinais assume o mesmo *status* linguístico que a língua oral. Os documentos de ordenamento jurídico conferem esse *status* a Libras por contribuição da linguística que reconhece o *status* linguístico da Libras e abriu espaço para a possibilidade da criação da educação bilíngue, como já apontado por Müller, Stürmer, Karnopp e Thoma (2014). Esse reconhecimento é importante para que a Libras seja assegurada ao surdo como primeira língua ou como língua materna e assegura ao surdo usuário de Libras a possibilidade de alfabetização em sua língua, favorecendo-lhe o desenvolvimento da competência linguística e a aquisição de conhecimento, como defendido por Stumpf (2005) e Castillo (2011).

Partindo das acepções encontradas nos documentos analisados, percebe-se uma mudança de paradigma com relação ao acesso à escolarização do surdo usuário de Libras. Essas acepções que partem da perspectiva da diferença como em Pessoa Surda, deficiência, educação bilíngue, escola bilíngue e língua valorizam e significam o surdo usuário de Libras a partir da diferença linguística e da relação visual com o mundo e percebe a educação como uma ação integral que considera o sujeito em sua cultura e com direito a manifestá-la. No entanto, essas acepções seguem uma linha de raciocínio oposta às concepções de educando

com necessidades especiais e educação especial que possuem como prerrogativa a complementariedade de serviços para atender à especificidade do surdo. A acessibilidade, inclusão social, educação inclusiva e a inclusão escolar concebem a relação da sociedade com o surdo a partir da aceitação da diversidade, o que não implica em assumir o compromisso de respeito à manifestação cultural dos grupos diversos e que a escola propicie ao sujeito diferente do grupo majoritário constituir-se e desenvolver-se a partir de sua diferença.

4.1.2 Infraestrutura educacional para o surdo usuário de Libras

Para a implementação da educação inclusiva, foi previsto um aparato em documentos de ordenamento jurídico nos quais foram encontradas as exigibilidades para que essa educação fosse assegurada. Emergiram dos dados que a educação especial na rede regular de ensino deve ser fornecida mediante adaptações estruturais, pedagógicas e de recursos humanos. Assim, emergiram dos dados dessa temática três (03) categorias: Recursos Humanos, Recursos Físicos e Recursos Pedagógicos (Quadro 04).

Nessa temática, emergiram dados enfaticamente sobre educação inclusiva para viabilização de seu funcionamento nas escolas; portanto, os dados versam sobre os profissionais e suas respectivas funções e responsabilidades, sobre os aspectos estruturais físicos para viabilização do trabalho pedagógico para atender à demanda do público desse tipo de educação. Entretanto, também emergiram dados sobre a educação bilíngue que vem aparecendo em documentos que procuram atender às especificidades do surdo.

4.1.2.1 Recursos Humanos para atender ao surdo usuário de Libras

Na categoria Recursos humanos foi encontrado que a educação especial deve ser composta por professores do setor do atendimento especial e de classes comuns de ensino, por instrutor de nível médio ou professores de Libras formado em nível superior, tradutor/intérprete de Libras, diretores, coordenadores, orientadores, supervisores educacionais, professor-intérprete, profissionais itinerantes intra ou interinstitucionais, equipe multiprofissional que pode ser conseguido através de convênio entre a secretaria de educação e/ou outras secretarias e com apoio da comunidade e de familiares.

A determinação para a composição da equipe profissional para atender ao aluno surdo usuário de Libras parte da premissa que essa equipe deva atuar na educação especial; no entanto, essa educação traz como prerrogativa um formato e uma concepção de assistencialista como fora discutido anteriormente sobre a concepção de educação especial.

Dos dados ainda emergiu que a atuação do professor acontece no AEE e na classe comum. Sobre o professor do AEE, cujo serviço melhor será descrito na seção recursos pedagógicos para o surdo usuário de Libras, os documentos determinam que exerçam a função de estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola para a disponibilização dos serviços, e que elaborem, executem e avaliem o plano de atendimento educacional especial, identificando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos alunos.

A exigência de que o professor da sala de atendimento assuma a função de orientador desperta a atenção para o fato de que os documentos preconizam que a responsabilidade da inclusão do aluno surdo seja de toda a escola e não apenas do professor do AEE.

Percebe-se que a prerrogativa dos documentos de ordenamentos jurídicos sobre os professores do AEE é para que eles exerçam a função de gestor educacional no que se refere ao aluno deficiente. É o que Rossetto (2015) chama de desvio de função que descaracteriza e sobrecarrega o trabalho do professor. O ideal é que esse papel seja exercido por uma gestão conhecedora das especificidades do surdo e capaz de incentivar um trabalho coletivo envolvendo toda a escola no processo educacional desse aluno.

A atribuição da responsabilidade da elaboração de um plano de atendimento especial para detecção e encaminhamentos para o surdo usuário de Libras converge com a concepção de educação especial e diverge do princípio de uma política educacional que trabalha a diferença. Assim, a garantia do profissional da sala de recurso é pensada para assegurar um atendimento especial na escola inclusiva. Nesse formato, esse espaço é segregador (K. R. Santos, 2008).

A partir do momento em que os documentos põem o professor da sala de aula comum como agente de promoção da inclusão, o tornam responsável por todo o processo de desenvolvimento do aluno surdo; no entanto, é necessário que esse professor tenha a competência de planejar e adequar o material e a metodologia didática para a especificidade do aluno surdo usuário de Libras de modo a favorecer a construção do conhecimento e o cumprimento do seu papel como agente do processo de inclusão e desenvolvimento do aluno, conforme indicado por Padilha (2009) e Almeida, Rocha e Peixoto (2013).

O professor da sala de aula comum pode até se esforçar para atender ao aluno surdo usuário de Libras, como se pode deduzir a partir dos dados de K. R. Santos (2008); entretanto, o meio didático para o ensino ao surdo se afasta do meio utilizado para os ouvintes, mas, essa questão não foi considerada pelos documentos de ordenamento jurídico, já que a prerrogativa

preponderante na concepção de inclusão escolar é manter alunos ouvintes e surdo usuário de Libras juntos. O modo de aprendizagem do surdo usuário de Libras exige desse profissional maior empenho na construção de material didático adequado para esse público, o que pode sobrecarregá-lo ou induzi-lo ao negligenciamento da sua responsabilidade diante desse tipo de aluno.

Por outro lado, suscita-se preocupação sobre a forma de recepção dessa exigência por parte do professor. A partir da determinação de que o professor deve assumir a responsabilidade com a educação inclusiva na classe comum, ele passa a ter a função de incluir o aluno surdo na sala de aula e essa é uma determinação pertinente a partir do ponto de vista que cabe ao professor promover a aprendizagem dos seus alunos independente de suas diferenças. A partir do momento em que ele recebe um aluno surdo passa a ter o dever de garantir-lhe esse direito, como afirmara M. L. F. Soares (2013). Entretanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que essa determinação não possibilita ao professor a escolha do tipo de alunado para trabalhar. Dessa forma, percebe-se uma postura impositiva dos documentos de ordenamento jurídico. O que agrava essa situação é o fato de que o professor precisa de uma formação de longo prazo para atender à especificidade do surdo usuário de Libras; portanto, é necessário que esse caminho seja por sua escolha e não por determinação legal. Trata-se de garantir a liberdade de escolha desse profissional, em primeiro lugar, para que se possa garantir a eficácia de seu serviço.

Em complementação ao trabalho do professor, dos dados emergiu que houvesse instrutor de nível médio ou professores de Libras formados em nível superior, o tradutor/intérprete de Libras e o professor-intérprete nas escolas inclusivas.

Para contemplar a especificidade linguística do surdo, os documentos determinaram que a inserção da Libras como componente curricular gerou a necessidade de profissionais competentes para ensiná-la, cuja função é do professor ou instrutor de Libras, conforme declarado por Padilha (2009). A presença desse profissional na escola é muito importante para o trabalho do desenvolvimento da competência linguística do surdo usuário de Libras e da sua metalinguagem. Dentre esses professores, foi determinado que houvesse professor/instrutor surdo, esse profissional é fundamental porque ele é um modelo para as crianças surdas e pode ser um mediador da cultura e contribui com a formação da identidade surda e é importante que haja espaço para o trabalho nessa perspectiva por ser a escola um espaço de constituição e manifestação cultural como afirmaram De Paula (2009), Santos e Gurgel (2009), S. B. M. Santos (2010) e Lacerda (2015) e por respeito à subjetividade do surdo, compreendida a partir

do ponto de vista de S. B. M. Santos (2010). Considerando que a teoria histórico-cultural preconiza que o sujeito se constitui no outro, a garantia do professor de Libras, especialmente surdo, é importante para a garantia do direito de constituição da identidade e a cultura surda.

Sobre a exigibilidade da presença de tradutor/intérprete preparado para a tradução e interpretação de Libras – Língua portuguesa de maneira simultânea e consecutiva, dentre esses, os profissionais surdos com competência para interpretação entre línguas de sinais diferentes, embora a exigibilidade dos documentos seja para que o surdo realize traduções entre línguas de sinais, ele ainda pode realizar a tradução da língua portuguesa escrita para a língua de sinais sinalizada ou escrita, conforme preconizado por Andrade (2015). São possibilidades existentes de atuação para o surdo que suas potencialidades lhe permitem.

O tradutor/intérprete de Libras possui características diferentes do tradutor/intérprete de língua oral, conforme relatado por Rosa (2006) e atende à demanda diferente. A demanda do tradutor/intérprete de Libras é cotidiana e ocorre em todos os espaços sociais em que haja um falante de Libras e um falante de língua oral; portanto, em escolas que respeitem a diferença linguística do surdo usuário de Libras e que haja surdo matriculado, há uma demanda cotidiana. A educação inclusiva intenciona garantir a inclusão efetiva dos surdos por meio da garantia de existência desses profissionais na escola, porém, eles enfrentam problemas de inserção entre os educadores, como encontrado na pesquisa de Vargas e Gobara (2014).

A exigência da presença do tradutor/intérprete é coerente com a compreensão posta nos documentos sobre a inclusão escolar e educação especial que tem como concepção básica de que é um serviço de complementação dos estudos dos surdos. Porém, a Libras posta em contexto escolar apenas com caráter de complementaridade significa para o surdo usuário de Libras a segregação em um espaço que deveria ser inclusivo, portanto, não basta garantir o intérprete de Libras para a efetivação da educação do surdo.

Sobre os demais profissionais, os documentos esclarecem que têm o dever de apoiar o atendimento especial, eles são: profissionais itinerantes intra ou interinstitucionais e equipe multiprofissional, conforme dados apontados acima. Porém, para que a escola possa e saiba contar com esse tipo de equipe é necessária uma mudança de concepção e atuação dos profissionais que realizam a educação; para isso é necessário uma reestruturação da escola, conforme Turetta e Góes (2009). Na verdade, a educação brasileira precisa aprender a fomentar saberes no espaço escolar a partir das heterogeneidades de cada escola e formar alunos conscientes de sua realidade e capazes de transformar sua própria realidade; assim,

estará cumprindo sua função social, conforme ideal de Freire (1983) que infelizmente ainda hoje pouco se vê efetivado.

Sobre a equipe multiprofissional é importante salientar que seus componentes precisam conhecer a proposta educacional que melhor atende à demanda do surdo usuário de Libras para garantir-lhe uma educação eficaz e promover um ambiente de respeito às diferenças, assim como no enfrentamento dos problemas escolares indicados por K. R. Santos (2008) e L. G. M. Silva e Ferreira (2014).

Além desses profissionais, os documentos incluem diretores, coordenadores, orientadores, supervisores como profissionais responsáveis pela inclusão do surdo usuário de Libras. Esse é um posicionamento coerente com a concepção da escola inclusiva de forma que todos os educadores sejam comprometidos para que a inclusão seja efetivada. Nesse contexto, o diretor assume uma posição de adoção de gestão democrática, de acordo com os preceitos de C. L. Silva e Leme (2009), e sensível à necessidade de reestruturação político-pedagógica da escola, como apontado por S. B. M. Santos (2010) e L. G. M. Silva e Ferreira (2014).

Nos documentos se encontrou a indicação de profissionais para o atendimento ao surdo usuário de Libras, porém, é exigido que seja na escola inclusiva e em moldes de educação especial. Disto decorre que não há determinações nos documentos sobre profissionais que atendam especificamente ao surdo usuário de Libras respeitando-o globalmente, com exceção dos profissionais da área da surdez – intérprete, professor intérprete e professor de Libras – que aparecem em sua maioria em documentos que tratam especificamente do surdo, no contexto de educação bilíngue, no qual se assume um posicionamento político da diferença linguística e se volta para a especificidade do surdo usuário de Libras. No entanto, a escola deve ser um espaço de formação social e essa ocorre por meio da interação mediada por língua de sinais com o outro, portanto, o trabalho com o surdo se inicia essencialmente por meio da comunicação em língua de sinais e todos os profissionais que lidam com esse aluno devem ter a competência para tal.

Para o surdo, essas possibilidades são respeitadas quando lhe é ofertado todo o ensino por meio de comunicação em Libras e o respeito à sua especificidade cultural, social e linguística. Assim, os profissionais que podem estar capacitados a atender às especificidades do surdo são os professores surdos ou ouvintes fluentes em Libras e educadores com capacidade de comunicação em Libras, como indicado por Druchen (2010), e que compreendam as especificidades de desenvolvimento e da aprendizagem do surdo e esse entendimento é o primeiro que deve ser considerado na formação desses profissionais.

Para que os recursos humanos estejam preparados para atender ao surdo, dos dados emergiram as exigibilidades sobre a formação de profissionais para atuar na educação do surdo usuário de Libras. Exige-se que haja a intervenção do ensino superior por meio da oferta de formação inicial e continuada, que fosse assegurado o treinamento profissional, a educação de jovens e adultos e o aprendizado continuado e a realização de pesquisas na área. Os documentos determinaram que houvesse formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. A formação é essencial para a prática da inclusão das pessoas com deficiência, como se observa na fala de M. L. F. Soares (2013) ao relatar a contribuição da formação de gestores para a interiorização da inclusão escolar no Brasil.

A formação é um espaço de construção e reflexão sobre o conhecimento e sobre as práticas educacionais e por meio dela se podem oferecer condições de reflexão e elaboração teórica sobre a educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando a experiência e o conhecimento com as necessidades surgidas nas relações pedagógicas.

Dentre os tipos de formação que emergiram nos dados, encontrou-se a exigência da formação de professores bilíngues da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de pedagogia bilíngue ou normal superior ou em organizações da sociedade civil em formação mínima em nível médio de instrutores de Libras em cursos de formação profissional ou continuada.

Percebe-se que o eixo fundamental desse tipo de formação é a capacitação para a comunicação em língua de sinais, visão concernente com a discussão anterior. A formação de professores bilíngues é importante para a garantia de comunicação com os alunos, para que compreendam as especificidades do surdo e para resolver o problema de professores despreparados assumirem salas de aula com aluno surdo sem a proficiência na língua, como indicado por Santos e Gurgel (2009), Marschark, Richardson, Sapere e Sarchet (2010) e Balan (2012). Assim, o professor bilíngue tem a ferramenta primordial para conhecer a realidade e a dinâmica de aprendizagem do aluno surdo: a Libras. Além dessa questão, o professor de surdos precisa conhecer a cultura da comunidade surda para que possa encontrar os caminhos metodológicos adequados para promover a aprendizagem do aluno surdo.

Também emergiu dos dados que haja a formação de professores de Libras com prioridade para os surdos para atuar em todos os níveis educacionais e de professores da educação básica. Determinou-se que houvesse formação para o uso da Libras, para tradução e

interpretação de Libras – Língua Portuguesa – Libras e para o ensino de língua portuguesa como segunda língua por intermédio do método contrastivo.

A formação do tradutor-intérprete é coerente com a exigência da presença desse profissional nas escolas, pois, para que ele exerça essa função é preciso estar capacitado. É importante chamar a atenção para o fato de que o ensino, o uso e a tradução assumem perspectivas diferentes. A formação para o ensino da Libras é a licenciatura que capacita o aluno ao ensino de Libras como primeira e segunda língua. A formação para o uso da Libras tem como base munir o formando do conhecimento que lhe possibilite a comunicação em língua de sinais e a formação para a tradução visa capacitar o profissional para transpor informações da Libras para o português e vice-versa, como discutido por Costa e Kelman (2013), Silva et al. (2015) e Quiles (2015). Sendo assim, o usuário de Libras reconhecerá a diferença cultural entre comunidade surda e ouvinte e será capaz de conviver com as duas culturas.

Portanto, o usuário de Libras não precisa ser necessariamente um profissional da área, mas, qualquer pessoa que tenha a intenção de se comunicar com o surdo em língua de sinais. No entanto, o tradutor-intérprete deve ter conhecimentos aprofundados das línguas com as quais trabalha e fazer a mediação entre culturas no estabelecimento de contato entre os falantes das línguas diferentes. Sendo assim, a perspectiva de uso e do nível de conhecimento entre o usuário, o professor de Libras, o professor fluente em Libras e o tradutor-intérprete é diferente. Esse é um aspecto importante a ser compreendido porque modifica o tipo de formação a ser ofertada.

Tanto na formação para a educação bilíngue quanto nas exigências para a estruturação da educação bilíngue há a preocupação da comunicação direta em Libras na relação entre o professor e o aluno surdo. Porém, em casos em que não seja possível a comunicação direta, que haja a presença do tradutor de Libras. A prerrogativa da interação entre professores e alunos surdos por meio da comunicação direta em Libras se deve ao respeito à subjetividade desse aluno como apontaram Macedo e Bomfim (2009).

Os dados revelaram que há a exigibilidade do ensino superior de ofertar graduações de Letras/Libras ou em Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, prevendo a criação de 27 cursos de Letras/Libras em licenciatura e bacharelado, 12 cursos de pedagogia bilíngue até o ano de 2015. Os documentos determinaram que as Instituições de Ensino Superior também devem acompanhar o processo de desenvolvimento da educação para surdos através da pesquisa, da avaliação, da preparação de formadores de professores e desenvolver

programas e materiais de treinamento, oferecer apoio às escolas regulares ou diretamente às crianças com necessidades educacionais especiais e treinamento em estratégia de instrução. Essas instituições deveriam inserir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de fonoaudiologia e de tradução e interpretação de Libras/Língua portuguesa. Devem ofertar os cursos de especialização e trabalhar com pesquisa-ação para a criação de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem com o envolvimento dos professores das escolas para favorecerem a reflexão sobre as investigações.

Essas exigências às universidades são coerentes por terem elas a função de formar profissionais e responder à demanda da PNEE. Assim, a formação para a inclusão do surdo deve ser realizada pelas instituições de nível superior, assumindo essa responsabilidade direta ou indiretamente, como apontado por Guerreiro (2012).

Cobra-se dos professores-pesquisadores das universidades um nível de conhecimento e um quadro de profissionais voltado para a área da surdez e Libras para atender à demanda imposta pelos documentos analisados. A pesquisa na área de Libras tem o potencial de ter como foco de investigação questões de estrutura e aprendizagem da Libras e outras relacionadas às singularidades da surdez, isso dentro da perspectiva argumentada por Swanwick e Marschark (2010).

Um meio que a universidade pode adotar para atender à demanda da comunidade surda e do setor educacional é a realização da extensão, seguindo os princípios de Freire (1983). Através da troca do saber universitário e popular, a extensão tem o potencial de contribuir com a redução dos problemas sociais ou com a reflexão por parte daqueles que os enfrentam e encontrar caminhos de trabalho a partir da especificidade do surdo.

O problema da falta de formação se agrava quando se observa que a exigibilidade presente nos documentos analisados não especifica tipos de formações específicas para deficiências específicas. Entretanto, essa é uma área que ainda está por se constituir no meio científico, pois, os profissionais da área de Libras têm sido contratados com maior frequência pelas instituições de ensino superior a partir de 2012 por exigência do Decreto nº 5.626/05.

De modo geral, percebe-se que os documentos de ordenamento jurídico foram elaborados pondo como determinação a inserção do surdo na rede regular de ensino em classes comuns de ensino na perspectiva da escola inclusiva. Porém, as exigências pautadas na educação bilíngue para surdos oferecem maior aparato para o trabalho com a diferença do surdo e melhor se adequam aos preceitos da visão multiculturalista e com a visão do surdo

como pessoa que interage com o mundo por meio da percepção visual e da Libras e, por meio dessa, expressa sua cultura, conforme aceção da subcategoria pessoa surda.

4.1.2.2 Recursos Físicos para Atender ao Surdo Usuário de Libras

Por Recursos Físicos, os documentos determinaram que o sistema de ensino tivesse materiais e finanças para a sustentação da educação inclusiva. Tais materiais são: instalações, equipamentos e mobiliários adaptados para o rompimento de barreiras; novas tecnologias de informação e comunicação; recursos didáticos – livros didáticos e paradidáticos em áudio e Libras; *laptops*; *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas; apoios assistivos e transportes escolares.

Sobre as adaptações dos recursos físicos não há descrições sobre os tipos de adaptações de acordo com os tipos de deficiência. No entanto, há a determinação de adaptação de recursos didáticos em Libras, mas, essas adaptações em Libras não foram especificadas. Mas, a partir do pensamento de Dall'Astra (2015), de E. Fernandes e Correia (2008) e da concepção de que os recursos didáticos devem favorecer a facilitação da aprendizagem do surdo usuário de Libras, cabe ao professor produzir materiais didáticos voltados para a estimulação visual do surdo e que possibilitem a passagem de conhecimento em apoio às explanações dos conteúdos escolares. Em consonância com as exigências pelo envolvimento da universidade na educação do surdo usuário de Libras, essa instituição também pode contribuir na criação e fomentação de materiais e recursos didáticos para contribuir com a educação desse público e com o trabalho de seus professores nas escolas. Tendo em vista a compreensão de Pletsch (2011) sobre recurso didático, não basta entregar os recursos materiais didáticos para a escola se seus profissionais não sabem como explorá-los ou até mesmo sequer têm tempo para utilizá-los. Em se tratando de atendimento ao surdo usuário de Libras, esse precisa não só ser mediado por meio de língua de sinais, mas, respeitando a sua visualidade para a aquisição de conhecimento.

Também emergiu dos dados a exigência das salas de recursos multifuncionais na educação básica e os núcleos de acessibilidade na educação superior. Nos documentos analisados há a determinação de que as classes especiais têm a função de atendimento em caráter transitório de alunos em condições de sinalização e comunicação diferenciada com necessidade de apoio intenso e contínuo.

Obedecendo às normativas dos parâmetros curriculares nacionais e com o intuito de estabelecimento da PNEE, a classe especial ou sala de recurso se revelou uma importante estratégia, porém, pode ter trazido para o sistema educacional os moldes da educação especial

que em tempos de integração ocorria fora do sistema, essa que não resolveu os problemas do surdo usuário de Libras, como criticado por Rampeloto (2004), Sassaki (2005), Glat e Fernandes (2005) e Pletsch (2011). A sala de recurso foi criada para fazer cumprir a função do AEE de complementaridade do ensino disponibilizado em sala comum.

A preocupação vigente é que a concepção de educação especial esteja sendo reproduzida na escola inclusiva. Por outro lado, uma classe especial em uma escola regular que tenha um projeto político-pedagógico de promoção de interação e produção de saber no coletivo escolar pode ter o potencial de ofertar a educação bilíngue e ao mesmo tempo possibilitar ao surdo transitar pela cultura ouvinte. Porém, é preciso que a escola se apresente como um lugar do surdo usuário de Libras adotando a visão multicultural como princípio norteador do projeto político-pedagógico e na prática educacional. Feito dessa forma é possível que a sala de recurso não seja um gueto para o surdo usuário de Libras, mas que a educação seja uma panaceia das diferenças produzidas pela sociedade e reproduzida pela escola.

4.1.2.3 Recursos Pedagógicos para atender ao surdo usuário de Libras

Como recursos pedagógicos, os documentos determinaram que haja acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares para atender às necessidades educativas especiais, matrícula, Projeto Político-Pedagógico (PPP), mudança no currículo, estruturação específica por cada escola, métodos, técnicas, recursos educativos, avaliação adaptada, formação de recursos humanos e intervenção das instituições de ensino superior.

A partir da análise, percebe-se que há a exigibilidade de adequação pedagógica em nível amplo atingindo desde a matrícula até a modificação do currículo escolar. Essa exigência indica que deve haver uma reestruturação da escola para atender às especificidades do surdo e essa determinação pode ser considerada positiva porque a garantia de educação do surdo não pode ser efetivada diante de ações pontuais, a exemplo do que apontou S. B. M. Santos (2010).

Sobre o acesso de maneira igualitária aos benefícios dos programas de suplementação entende-se que seja ao AEE, sobre o qual emergiu dos dados que ele deve oferecer um atendimento específico para as necessidades específicas dos alunos com cronograma de horário de atendimento individual ou em pequenos grupos, que houvesse atendimento às necessidades educacionais especiais em salas de aula comuns e nas salas de recurso.

A compreensão do acesso igualitário ao AEE não foi possível a partir das análises porque ele é um programa implementado para efetivação da educação inclusiva. Uma descrição sobre acesso igualitário ao AEE se faz necessária porque as especificidades da necessidade educacional são requeridas pelo tipo de deficiência e tornam a forma de acesso diferente para cada grupo. Assim, percebe-se que os documentos não são específicos nos pontos que tratam das demandas educacionais do surdo usuário de Libras.

Porém, ao tomar o preceito fundamental constante na subcategoria acessibilidade de acesso contínuo e promotor de autonomia, pode-se significar a igualdade de acesso nesse ponto de discussão como a promoção de autonomia de forma contínua a todos os alunos que necessitem do AEE. Dessa forma, compreende-se que fica delegada ao AEE a reponsabilidade de formar o aluno autônomo no desempenho das atividades; no entanto, é questionável uma vez que a responsabilidade desse tipo de desenvolvimento é de todo o processo educacional. É nesse ponto de vista que Miranda (2008) e J. M. Oliveira e Nunes (2015) classificam o AEE como excludente.

Os documentos determinaram que haja matrícula no sistema regular de ensino assegurada para surdo usuário de Libras nas classes comuns distribuídas por várias séries da escola e no AEE. Essa consignação tem sido cumprida pelas escolas, contudo, tem sofrido muitas críticas. Essas críticas têm surgido a partir da constatação de que ela não tem garantido a entrada não só na escola, mas a todo o processo educacional, como constatado por Guerreiro (2012) e Quiles (2015).

Para que a educação inclusiva se efetivasse, dos dados emergiram que há a determinação de que no PPP houvesse o cumprimento dos 200 dias letivos, determinação da quantidade de horas/aulas, meio de recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, porém, também havia a determinação de que houvesse flexibilidade de término do ano letivo.

A concepção de educação adotada pela escola, a postura política e a estruturação pedagógica são demonstradas pelo PPP criado pela escola, como preconizado por Góes e Barbeti (2009), S. B. M. Santos (2010) e L. G. M. Silva e Ferreira (2014), um importante instrumento de que a escola dispõe para se adequar à realidade da comunidade que ela atende. O Projeto Político-Pedagógico construído pelos membros da escola em conjunto e respeitando a realidade da escola tem o potencial de atender às características educacionais dos educandos da escola e promover modificação da realidade dos alunos, como indicara S. B. M. Santos (2010). Isto significa que os profissionais da escola precisam conhecer e considerar as

especificidades dos alunos de sua escola; em se tratando do surdo usuário de Libras é necessário considerar a sua especificidade linguístico-cultural e identitária para que o PPP proponha um trabalho que atenda à sua demanda. No entanto, os dados de P. L. Santos (2015) apontam que não há adequação desse instrumento para o atendimento a essa população. Como a comunidade faz parte do grupo de membros da escola, é importante que familiares e surdos politizados façam parte da adaptação do PPP, além dos profissionais surdos que façam parte do quadro de funcionários da escola e, nessa mesma linha de pensamento, encontra-se Góes e Barbeti (2009), Dorziat (2009) e S. B. M. Santos (2010).

Além do PPP é necessário assegurar espaço no currículo; assim, dos dados também emergiu que o currículo fosse flexibilizado e adaptado de forma a considerar o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos surdos usuários de Libras. Havia a exigência ao atendimento da necessidade de adaptação dos mecanismos educacionais, mas, como ocorre em todos os documentos que não tratam da educação do surdo usuário de Libras especificamente, novamente, não havia uma descrição das especificidades do surdo usuário de Libras.

Esses dados indicam que no momento da elaboração dos documentos sabia-se que haveria necessidade de adaptações, porém, não sobre os tipos de adaptações. Esse é um problema encontrado já desde a forma dos documentos conceberem a educação especial, porém, a análise dos dados aponta para o que Miranda (2008) defende como necessidade de adaptação de acordo com o contexto sócio-histórico, apontando para adaptação curricular de acordo com a realidade de cada aluno ou grupos de alunos.

Compreender a dimensão cultural do *status* linguístico da Libras requer um olhar sobre a diferença linguística do surdo usuário de Libras e esse olhar deve ser absorvido pela escola. Portanto, o currículo possibilita a introjeção das especificidades do surdo porque esse elemento político da escola molda-se à realidade e à heterogeneidade de cada espaço escolar, embora seja prescrito em documentos, porque sujeitos diferentes imprimem sua marca e assimilam do seu modo o currículo (Guedes, Hattge & Lopes, 2011).

Nesse currículo há de se considerar o lugar da Libras; dessa forma, emergiu dos dados que há a determinação nos documentos de que a Libras fosse inserida como disciplina dos cursos de educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, do nível médio e do nível superior. Assim, como emergiu a determinação de que houvesse apoio ao uso e à difusão da Libras entre todos os membros da comunidade escolar, apoio à aprendizagem e à

comunicação. O serviço de apoio pedagógico especializado deve ser composto por serviços educacionais ofertados para atender às necessidades educacionais do surdo usuário de Libras e que devem ser ofertados na sala de recurso.

A Libras é uma prerrogativa da educação bilíngue conforme preconizado por Quadros (2003), Megale (2005) e Beltrami e Moura (2015) e Dall'Astra (2015). Assim, chama-se a atenção para o fato de que a educação de surdos aconteça nos moldes de educação bilíngue e isto quer dizer que nessa perspectiva a concepção e o formato da educação inclusiva não atende à demanda do surdo usuário de Libras, demonstrando divergência entre os princípios de educação bilíngue para surdo e a proposição da PNEE para o surdo usuário de Libras.

A análise dos dados possibilita perceber que a especificidade do surdo usuário de Libras pode ser assegurada no atendimento individual ou em pequeno grupo. Entretanto, a partir da visão cultural da educação, a diferença surda precisa ser considerada em todo o espaço escolar. Uma reestruturação escolar no sentido de respeito à diversidade cultural requer uma reorganização de todo o sistema, criando as condições físicas, políticas, sociais e culturais; para tanto é pertinente que aconteça o que Miranda (2008) chama de nova concepção de escola, aluno, ensino e aprendizagem.

Para além das questões educacionais gerais, dentre os aspectos conteudistas e metodológicos, emergiu nessa categoria que houvesse a garantia do ensino de Língua portuguesa e da Libras. Essa determinação visa atender à especificidade linguística do surdo, porém, ela ocupa posicionamentos diferentes para esse sujeito. A língua portuguesa ocupa o lugar de segunda língua e a Libras de primeira. Entretanto, na escola regular, espaço hegemonicamente de língua portuguesa, esse posicionamento não tem sido compreendido, conforme dados encontrados por M. C. C. Pereira (2008).

Para além da posição ocupada pela Libras no processo de aquisição linguística, emergiu dos dados que os documentos determinaram que as condições para o sucesso do aluno e para a acessibilidade aos conteúdos curriculares para os surdos ocorresse mediante a utilização da Libras para o acesso à comunicação, à informação nos processos seletivos e nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todas os níveis e modalidades educacionais.

Percebe-se nesses documentos que, a partir da perspectiva pedagógica, a Libras ocupa o lugar de ferramenta de acesso aos conhecimentos na educação inclusiva. Entretanto, na educação bilíngue, a língua de sinais é o meio de expressão cultural. Sem dúvida, ter a Libras como meio de acesso aos conhecimentos escolares e do mundo promove a acessibilidade aos

conteúdos escolares; no entanto, a garantia da aprendizagem não ocorre unicamente pela língua de sinais porque a especificidade educacional do surdo perpassa fundamentalmente pela comunicação em língua de sinais, mas, não exclusivamente.

Por outro lado, a língua portuguesa ocupa o lugar de segunda língua para o surdo e, de acordo com S. B. M. Santos (2010), ela precisa ser compreendida e aceita pelos gestores e educadores. Porém, os educadores precisam não só respeitar, mas, assegurar que seja esse o lugar dessa língua, para que não ocorra o que S. B. M. Santos (2010) relatou: a sobreposição da língua portuguesa sobre a língua de sinais.

Ao vencer a questão linguística, emergiu dos dados que a escola deve ofertar um ensino com exploração do lúdico, acesso às formas diferenciadas de comunicação, riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e que a convivência com as diferenças favorecessem as relações interpessoais, o respeito e a valorização do surdo usuário de Libras.

Percebe-se que os documentos determinam não só a garantia da entrada do surdo usuário de Libras na escola, mas determinam ações em diversas áreas para garantir a formação escolar total e um desenvolvimento psicossocial, como defendido por Guerreiro (2012).

Sobre as metodologias emergiu que precisam ser pensadas e postas em prática em acordo com a especificidade e a potencialidade do surdo usuário de Libras. Essas metodologias em primeiro lugar precisam estar voltadas para o modo específico de aprendizagem de tipo de aluno e serem realizadas de maneira alternativa para atender a tal especificidade, como indicaram Pletsch (2011) e Balan (2012).

Sobre a avaliação, emergiu a exigência da consideração às especificidades do texto escrito em língua portuguesa do surdo, por ser esta a sua segunda língua, também deveria haver avaliação dos conhecimentos expressos em Libras, mas registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Essas exigências são importantes para a garantia da progressão escolar do surdo usuário de Libras e representa a valorização da sua cultura linguística e o respeito à sua especificidade. A avaliação é um momento delicado para o aluno e para o professor porque é um momento que Paula (2009) indica como decisivo. Portanto, nesse momento é essencial respeitar o modo de o surdo produzir saber; caso contrário, o sistema por seu despreparo acaba punindo o surdo usuário de Libras.

A análise dos documentos de ordenamento jurídico revela que os documentos que tratam especificamente sobre o surdo usuário de Libras trazem exigências mais coerentes com as especificidades do surdo usuário de Libras e são coerentes com a visão multicultural e com uma educação que favoreça a heterogeneidade. Em muitos pontos esses documentos invalidam ações da PNEE que desconsidera a especificidade do surdo usuário de Libras.

Partindo do pressuposto desta tese de que os documentos de ordenamento jurídico têm como normativa as adaptações na infraestrutura educacional para surdos usuários de Libras por conceber a surdez como necessidade educacional especial, constatou-se por meio dos dados que esse pressuposto foi comprovado uma vez que foi implementada uma PNEE baseada na concepção de educação especial cuja base é o serviço de complementação. Considerando-se o sentido a partir da visão de Vigotsky, pode-se compreender que o sentido produzido pelos documentos de ordenamento jurídico preconiza reproduzir a visão clínica da deficiência submetendo o surdo usuário de Libras a um atendimento educacional que tem a função de adaptá-lo às normas e ao valor do grupo hegemônico: o ouvinte.

4.2 Resultados da Análise das Entrevistas – Acesso do Surdo Usuário de Libras à Educação

Nesta seção, revelam-se aspectos educacionais do surdo usuário de Libras a partir dos sentidos atribuídos por esse mesmo sujeito. Como resultado do Alceste, obteve-se um ótimo desempenho do programa, pois, continha 2.240 linhas. Isso porque a quantidade de 1.000, conforme Camargo (2005), já é considerado ótimo. O *corpus* foi denominado de educação de surdos, composto pelas respostas dos participantes da entrevista semiestruturada sobre a educação que lhes foi ofertada. O *software* reconheceu o *corpus* em 07 UCIs com um número total de 28.172 vocábulos e um número total de 2.981 vocábulos distintos.

Após a redução das palavras em radicais, o *software* obteve um número de 596 radicais e, com o número 4 de frequência mínima de palavras incluídas na análise, um número de 169 formas complementares (artigos, pronomes etc.) e um número de 24 palavras variáveis. As 596 palavras analisáveis ocorreram 26 vezes para definir uma UCE. A análise teve um aproveitamento de 98,09% de vocabulário rico.

Para a obtenção de classes mais estáveis, o Alceste realiza uma segunda classificação e esta análise resultou em um número mínimo de 16 palavras analisáveis por UCE, em um número de 514 UCEs e um número de 596 formas analisadas diferentemente. As análises

resultaram em 05 classes estáveis em que se obteve um número mínimo de 36 UCEs para manter uma classe com uma percentagem de 75% das UCEs classificadas. Assim, os dados foram agrupados em 5 classes, conforme figura 01, cuja análise se encontra nas seções a seguir.

A partir da análise hierárquica, pode-se observar que o Alceste dividiu, em primeiro momento, o *corpus* em dois *subcorpus*. O primeiro, olhando da esquerda para a direita, foi formado pelas classes 04, 05 e 03 e o segundo contendo as classes 01 e 02. No entanto, o primeiro foi dividido em mais dois subcorpos aproximando as classes 04 e 05, distanciando-se da classe 03.

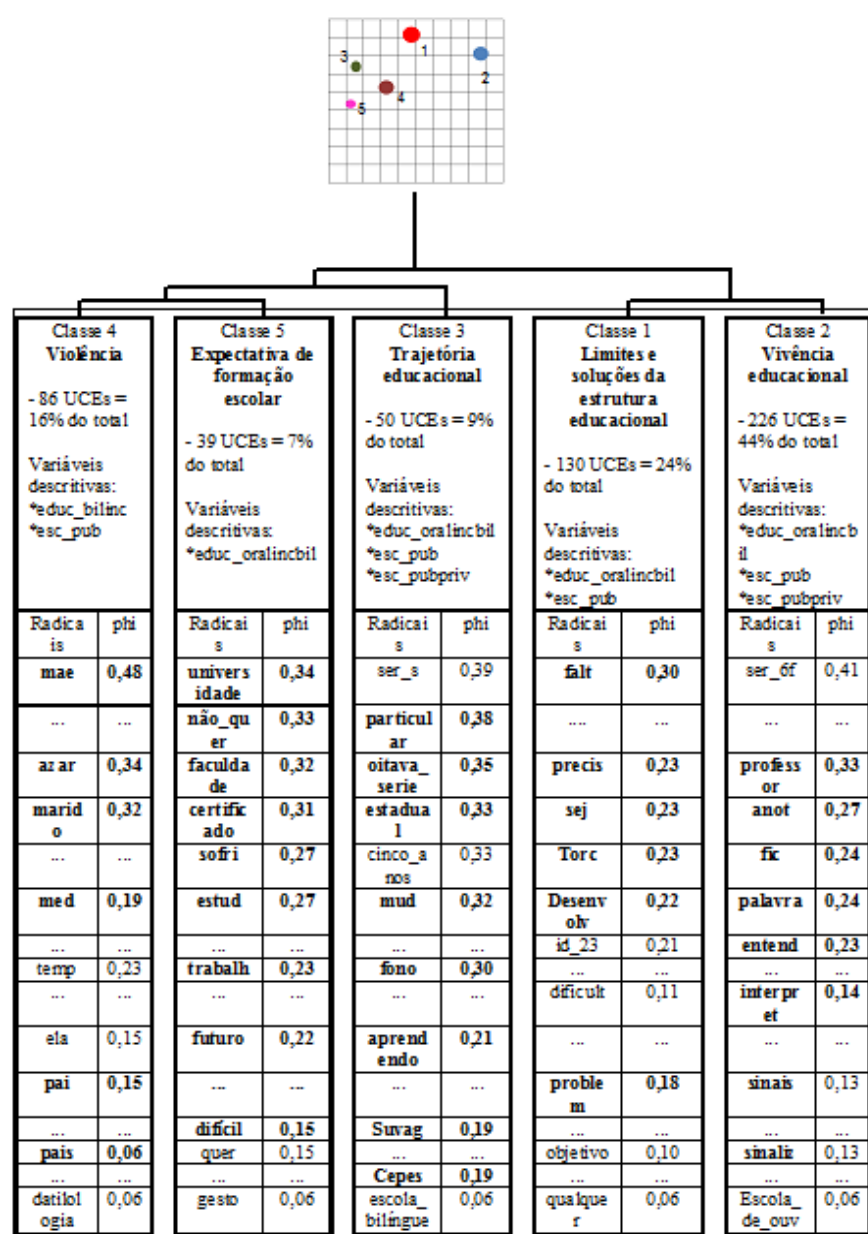


Figura 01 - Dendrograma

A partir da análise da proximidade das classes percebe-se que as classes 04 e 05 se aproximam por tratar de conteúdos sobre a subjetividade do participante, indicando ao mesmo tempo a singularidade de uma única participante contida na classe 04 e a singularidade na classe 05 com a contribuição de seis participantes. Mantendo-se nesse nível mais pessoal de relato, a classe 03 por tratar da experiência pessoal dos participantes, associou-se ao *subcorpus* formado pelas classes 04 e 05. Por outro lado, os relatos mais voltados às questões de estruturação educacional se agruparam nas classes 01 e 02 formando um *subcorpus* distanciando-se dos demais.

No resultado fornecido pelo Alceste, observou-se que grupos de radicais constituíam um todo significativo e representativo em cada classe demonstrando o sentido constituído pela experiência educacional vivenciada. Pôde-se observar que a classe 01 agrupou as informações sobre a falta de adaptação estrutural para promoção de acesso escolar, a classe 02 agrupou as informações sobre a vivência no acesso à escolarização em seus aspectos positivos e negativos, a classe 03 sobre a trajetória no processo de escolarização, a classe 04 sobre a experiência pessoal com a violência e a classe 05 sobre as expectativas quanto à continuidade da escolarização em busca de uma formação profissional.

4.2.1 Quando a estrutura educacional contradiz sua função

Conforme figura 01, a classe 01: “Limites e soluções da estrutura educacional” foi composta por radicais no intervalo entre $\phi = 0,30$ para o radical *falt* e $\phi = 0,06$ para o radical *qualquer*. O ponto inicial de análise considerou os radicais de ϕ mais altos seguindo para os radicais de ϕ menor, sob a condição de que houvesse correlação de sentido, conforme explicado na seção método. Essa classe foi estruturada com um número mínimo de 130 UCEs, correspondente ao total de 24% das palavras, sendo composta por 116 palavras analisáveis.

Dessa forma, a partir do dendograma apresentado na figura 01, pode-se perceber que a classe 01 tem como radicais representativos os que têm os maiores ϕ s; assim, os radicais tidos como base para compreender as informações predominantes nessa classe emergiram dos seguintes radicais: *falt* ($\phi = 0,30$), *precis* ($\phi = 0,23$), *sej* ($\phi = 0,23$), *torc* ($\phi = 0,23$) e *desenvolv* ($\phi = 0,22$), dada a relação de sentido entre esses radicais e seu valor ϕ . A partir da relação de sentido entre esses radicais e os de menor valor ϕ foi analisado também *problem* ($\phi = 0,18$). Esses radicais, de acordo com o dicionário disponibilizado pelo

Alceste, correspondem respectivamente – com as devidas flexões – à: falta, precisa, seja, torce, desenvolve e problema.

Na classe 01, a análise das variáveis descritivas possibilitou observar que a maioria dos participantes contribuintes foi de cinco participantes: o participante 1 (*sex_2 *id_27 *ser_3m *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 27 anos, cursando 3º ano médio, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e estudou em escola pública. Também contribuiu o participante 2 (*sex_1 *id_23 *ser_4mt *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade de 28 anos, estudante do nível de escolaridade em quarto ano médio da escola técnica, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública e privada. O participante 3 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_bioral *esc_pub) do sexo masculino, idade de 28 anos, em nível de série escolar médio completo, teve experiência com escola bilíngue e oral e foi oriundo de escola pública. O participante 4 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_oralincbil *esc_pub) de sexo masculino, com idade de 28 anos, nível de série escolar médio completo, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública. O participante 5 (*sex_2 *id_24 *ser_sc *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 24 anos, em nível de escolaridade superior completo, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e foi oriundo de escola pública.

Os participantes dessa classe são em sua maioria de sexo masculino, com idade de 23 a 28 anos, em nível de escolaridade variando de médio ao superior completo. A análise das variáveis descritivas possibilita perceber que esses participantes, em sua maioria, passaram pela experiência da educação inclusiva e bilíngue e em escolas públicas. Seus discursos indicam que o formato estrutural de educação que lhes foi ofertada possui limitações; no entanto, os próprios participantes da pesquisa indicaram soluções e encaminhamentos para tais limitações, como se pode observar na análise a seguir.

Com o fim de responder ao objetivo de analisar a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras e as intercorrências dessa língua no cotidiano desse sujeito, emergiu a classe 01 que revela a falta de adaptação estrutural para atender à especificidade desse tipo de aluno.

Na classe 01, os radicais **falta e precisa** revelam dados acerca da ausência do direito educacional, de ensino de informática, de material, disciplinas, sinais e orientação adequados à especificidade do surdo usuário de Libras, 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 às especificidades do surdo usuário de Libras. Esses dados podem ser visualizados a partir das falas dos participantes nos trechos de UCEs a seguir:

“falta o direito” (UCE n. 311) *“falta material, disciplina, diversas coisas. falta muita coisa, sinais também, muita coisa”* (UCE, 311) *“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”* (UCE 438) *“está faltando eu desenvolver como surdo, os ouvintes no futuro vai aumentar”* (UCE 264). *“precisa incentivar os surdos para não parar, incentivar porque alguns surdos não querem”* (UCE 313). *“é difícil, mas, no rio está bom, têm escolas, mas, aqui na Paraíba, a UFPB precisa lutar porque diversas coisas faltam”* (UCE 312). *“Precisa ir junto comigo nos vários lugares para as diversas coisas que aconteçam.”* (UCE 26).

A falta de materiais, didáticas e disciplinas revela que as escolas que ele frequentara não tinham a estrutura adequada para atender às suas especificidades. Portanto, os participantes revelaram a falta de estrutura física para atender às especificidades do surdo usuário de Libras, demonstrando que a realidade da escola era diferente das exigências dos documentos de ordenamento jurídico, nos quais há a determinação de estrutura física e pedagógica para atender esse tipo de aluno, conforme discutido nas seções “recursos físicos para atender ao surdo usuário de Libras” e “recursos pedagógicos para o surdo usuário de Libras”. Esse é um problema preocupante porque os recursos materiais possibilitam a facilitação da mediação e da aprendizagem de conteúdos escolares, haja vista que A. C. 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 se devem 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. Essas falas indicam que o ensino da língua portuguesa ao surdo usuário de Libras 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, que é um contrassenso com o interesse desses professores e da escola, pois, M. C. C. Pereira (2008, 2013) afirmara que havia nas escolas uma preocupação excessiva em alfabetizar esse aluno na língua portuguesa. Assim, deduz-se que o sistema cobra do aluno algo que nem mesmo ele está preparado para ofertar.

Outra reflexão que se pode fazer sobre a preocupação em ensinar língua portuguesa ao surdo usuário de Libras é sobreposição do valor da língua portuguesa 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). 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 qualidade bilíngue do surdo remete ao aprendizado da língua portuguesa em um momento após a aprendizagem da língua de sinais; no entanto, mesmo nessa situação o surdo precisa de uma aprendizagem efetiva dessa língua. Entretanto, as falas constantes acima indicam que esse aprendizado não tem sido possibilitado.

É preciso salientar que no processo de alfabetização há uma inversão da ordem da aprendizagem do código escrito porque sendo a Libras a primeira língua do surdo usuário de Libras o processo de aquisição do código escrito deveria iniciar-se por essa língua, até porque é nessa língua que ele em fase de alfabetização se comunica com fluência, tornando-a um *scharfold* para a aquisição do código escrito da segunda língua (Lacerda, 1998 e Lodi, 2005). Portanto, a prática de alfabetização em uma língua significa a sobreposição do valor da língua portuguesa sobre a língua de sinais transformando-se em uma prática estigmatizante porque o professor expõe o aluno a um processo de ensino-aprendizagem que tem grande probabilidade de levá-lo ao fracasso. Nessa perspectiva, nota-se que as práticas escolares baseadas na lógica do ensino para o ouvinte causa a exclusão do surdo usuário de Libras do sistema regular de ensino, como discutido por A. C. Silva (2008), Macedo e Bomfim (2009), Lima (2011), Pletsh (2011) e Dorziat et al. (2011).

A partir dessa realidade, novamente, nota-se que não há a consideração das especificidades do surdo no sistema educacional, porém, deveria haver já que nos documentos de ordenamento jurídico há determinações sobre o respeito à posição da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda na formação dos surdos, assim como

sobre a formação de professores, como visto na seção “recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras” e “recursos pedagógicos para o surdo usuário de Libras”.

Por outro lado, os participantes chamam a atenção para a responsabilidade social das Universidades; esse tipo de instituição por ser fomentadora de pesquisa e de formação profissional 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. 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, como verificaram Senra (2009), Guerreiro (2012) e C. M. Silva et al. (2014). A partir da concepção de Ainscow (2009), Rosa (2011) e Poker e Milanez (2015), 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 usuário de Libras indica que a gestão escolar não tem realizado o acompanhamento do desenvolvimento escolar do surdo usuário de Libras. Entretanto, esse problema indica que a realidade da escola é contrária às determinações contidas nos documentos de ordenamento jurídico, conforme descrição de responsabilidades contida na seção “recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras”.

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 indicam, assim como Lacerda (2007), Quadros (2008), Lichtig et al. (2011), Lima (2011) e Vargas e Gobara (2014), que há uma necessidade de maior interação entre família, professor e surdo usuário de Libras que tem a barreira de comunicação por falta de domínio da Libras. Essa barreira motiva o surdo para avaliar como positivo 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 M. C. C. 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 social, 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” nem suas exigências conforme descrito na seção “recursos pedagógicos para o surdo usuário de Libras”.

Por intermédio da análise dos radicais **torce**, **seja** e **luta**, os participantes indicaram a estrutura educacional que contribui para a garantia da melhor qualidade de educação para o surdo usuário de Libras. Dessa forma tem-se 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 usuário de Libras, 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*” (UCE 350). “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” (UCE 323). “se o processo é muito *demorado*, na escola de inclusão *demora* muito. Eu quero é *que* muda e **seja** uma escola específica para surdos, *que* a escola de surdos **seja** *melhor*” (UCE 311). “maaas, o *técnico* tem problema, é muito *profundo*, muito difícil, mas eu consigo **lutar** é bom para a *vida* para *desenvolver* bem intelectualmente” (UCE 194).

Os dados indicaram que os recursos didáticos que melhor atendem às especificidades do surdo usuário de Libras são aqueles que exploram a visualidade do surdo por meio de imagens e língua de sinais. Essa demanda existe porque a especificidade do surdo usuário de Libras tem a visualidade como constituição do seu ser, conforme 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 usuário de Libras conhece as técnicas que melhor contribuem para sua aprendizagem; por isso, eles defendem que haja formação de professores surdos porque esses conhecem bem suas especificidades educacionais, como averiguou Quadros (2008).

Uma vez que os radicais **torce**, **seja** e **luta** possuem o sentido do desejo os participantes da realização de algo no futuro e que autores como Leite e McCleary (2009) e Vargas e Gobara (2014) encontraram dados que indicam a falta de utilização de metodologias

adaptadas e a exclusão do professor surdo das discussões teórico-metodológicas, percebe-se que a escola que atendia surdo usuário de Libras não estava preparada para atender às suas especificidades. Esse é um dado preocupante devido à importância e à necessidade que o surdo usuário de Libras possui desse tipo de adaptação nos materiais didáticos, como apontado por C. M. Silva et al. (2014). Nesse aspecto, os dados revelados pela análise dos relatos dos participantes e dos documentos de ordenamento jurídico indicam que a realidade da escola e as exigências desses documentos comungam na falta de conhecimento sobre as especificidades de aprendizagem do surdo usuário de Libras.

Os participantes indicam que a escola específica, trata-se da escola bilíngue, possui uma estrutura que atende às suas especificidades, por ela possuir a estrutura que assegura como princípio a educação bilíngue, nos moldes descritos sobre educação bilíngue na seção “acepções relacionadas à educação bilíngue”. Como foi expresso pelos participantes, é necessário que a língua de sinais esteja presente na formação escolar, esse é o motivo fundamental que justifica a preferência dos participantes pela escola específica.

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 se tornar um ambiente bilíngue como um todo, como averiguaram 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 usuário de Libras 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).

Por intermédio da análise do radical **problema**, os participantes indicaram que a inclusão do surdo em sala regular de ensino de nível médio é uma possibilidade para o surdo usuário de Libras 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*” (UCE 194). “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 usuário de Libras 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. Os relatos sobre a existência de dificuldades com a aprendizagem da língua portuguesa são vários e um deles é apontado 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 usuário de Libras 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 a Libras e à visualidade em seu processo educacional. Da mesma forma averiguou Lacerda (2007) quando relata o atraso escolar do surdo usuário de Libras e Vargas e Gobara (2014) quando delegam esses problemas à falta de comunicação em Libras entre os surdos usuários de Libras 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, como averiguou com Dorziat et al. (2011). Porém, em contexto exclusivamente de comunicação em Libras, o surdo usuário de Libras não sofre a marca da diferença, portanto, no contexto de limitações a falta da Libras ganha evidência.

Assim, por meio dos sentidos expressados pelos participantes nessa classe, os dados confirmam as críticas à educação ofertada para o surdo usuário de Libras encontradas na literatura, pois, revelaram que a educação inclusiva não atendia às suas especificidades de aprendizagem. Isto ocorria devido ao AEE que, conforme discutido na seção “estabelecimento da educação inclusiva”, tem como prática um atendimento complementar ao ensino regular, tornando-se excludente ao invés de promover a inclusão. Também se explica pelo fato da PNEE não considerar a especificidade desse tipo de aluno, como foi discutido na seção “acepções relacionadas à educação especial para surdos”.

O pressuposto de que o surdo usuário de Libras significa a educação escolar como um processo de enfrentamento das barreiras impostas pela falta de estruturação adequada para sua especificidade de desenvolvimento escolar foi comprovado uma vez que, a partir da concepção de sentido de Vigotsky, os participantes significam a escola a partir das limitações no atendimento à sua especificidade, o que gera sofrimento 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 surdo usuário de Libras. Ela desconsidera toda a normativa embasada na diferença que lhe é imposta e nega o direito do surdo de acesso à formação irrestrita.

4.2.2 Uma vivência de avanços e retrocessos impostos pelo sistema educacional

Conforme figura 01, a classe 02 denominada: “Vivência educacional” foi composta por palavras e radicais com um intervalo de $\phi = (0,41)$ e $\phi = (0,06)$ correspondentes aos radicais “ser_6f” e para “escola_de_ouvi” respectivamente. No entanto, a análise foi realizada com os radicais no intervalo de valor entre ϕ 0,33 e 0,13 para os radicais *professor* e *sinaliz* por ter sido observada a relação de sentido entre os radicais com maior e menor número ϕ . Essa classe foi estruturada com um número mínimo de 226 UCEs contendo o correspondente ao total de 44% das palavras, sendo composta por 114 palavras analisáveis.

Nesta classe 02, ao observar a relação de sentido entre esses radicais e outros desta mesma classe com menor valor ϕ , foram considerados para análise da classe os radicais *professor*, *anot*, *fic*, *palavra* e *entend* com os respectivos valores ϕ : 0,33, 0,27, 0,24, 0,24 e 0,13. Os radicais analisados nesta classe, de acordo com o dicionário disponibilizado pelo

Alceste, correspondem respectivamente – com as devidas flexões – a: professor, anota, fica, palavra e entende.

Os participantes que contribuíram com a classe 02 foram seis: o participante 1 (*sex_2 *id_27 *ser_3m *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 27 anos, cursando 3º ano médio, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e estudou em escola pública; o participante 2 (*sex_1 *id_23 *ser_4mt *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com de idade 28 anos, estudante do nível de escolaridade em quarto ano médio da escola técnica, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública e privada; o participante 3 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_bioral *esc_pub) do sexo masculino, idade de 28 anos, em nível de série escolar médio completo, teve experiência com escola bilíngue e oral e foi oriundo de escola pública; o participante 4 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_oralincbil *esc_pub) de sexo masculino, com idade de 28 anos, nível de série escolar médio completo, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública; o participante 6 (*sex_1 *id_28 *ser_6f *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade 28 anos e grau de escolaridade sexta série, teve experiência com escola oral, inclusiva e bilíngue e vindo da escola pública; o participante 7 (*sex_1 *id_27 *ser_s *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade de 27 anos e nível superior completo, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e vindo da escola pública e privada.

Os participantes que contribuíram com essa classe foram de maioria do sexo masculino, com idade de 23 a 28 anos, com série escolar variando entre sexta série e superior, em sua maioria com experiência em educação inclusiva e bilíngue e metade deles em escola pública e a outra metade em escola privada. Percebe-se através da análise das variáveis descritivas que esses participantes relatam suas vivências educacionais em educação bilíngue em contraposição à inclusiva e em escolas públicas, muito embora apresentem as singularidades em educação oral e em escola privada, demonstrando assim a complexidade dos dados.

A partir do objetivo de conhecer a vivência e os fatores mediadores da educação do surdo usuário de Libras, emergiu dos dados a classe 02, na qual os participantes relataram sua vivência na educação escolar. Por meio da análise geral da classe, percebe-se que o surdo usuário de Libras vivenciou a educação em três moldes que representam parte da filosofia de educação para surdo usuário de Libras: educação oral, educação inclusiva e educação bilíngue, não necessariamente nessa ordem.

Destaca-se neste achado que de acordo com a história da educação de surdos relatada por Lacerda (1998), M. A. L. Soares (1999), Capovilla (2001), Nascimento (2006), Sampaio, (2007), Lodi (2005), Nascimento (2006) e Cormier et al. (2012), a filosofia de educação oral tivera fim por volta da década de 1960; entretanto, os dados revelam que há surdos que ainda são submetidos às práticas dessa filosofia nos dias atuais, demonstrando que a pressão do grupo hegemônico ouvintista ainda impera sobre o surdo usuário de Libras.

Diante da característica peculiar desta classe os dados serão expostos de acordo com o tipo de educação vivenciada. Assim, os dados serão apresentados nas seguintes subseções: vivência na educação oral, vivência na educação inclusiva e vivência na educação bilíngue.

4.2.2.1 Educação Oral: uma vivência que limita o desenvolvimento

A análise foi realizada com base nos radicais **professor**, **anota**, **fica**, **palavra** e **entende** porque todos os radicais dessa classe surgiram no relato sobre a vivência na educação oral. Conforme pode ser exemplificado nas UCEs abaixo, emergiriam os seguintes dados: o surdo usuário de Libras vivenciava um processo de ensino-aprendizagem apenas fazendo anotações no caderno, sem entendimento da comunicação oral, sofria *bullying* por parte dos colegas e não tinha domínio do uso das palavras escritas e da gramática da língua portuguesa.

“A **professora anotava** no quadro e eu **ficava esperando só anotando as palavras**, mas, eu **anotava errado** e minha irmã me **dizia como fazer**” (UCE 542). “(. . .) Se eu **oralizar assim** e o outro **entender**, **ficam** blablabla para mim, eu nada, **fico** com a cabeça zerada, eu não **entendo** nada, eu **ficava** voando” (UCE 275). “(. . .) só as pessoas da escola que me **caçoava** me chamando de burro, **falava palavrão**, me **provocavam**” (UCE 539). “As **palavras** eram erradas, a gramática **era errada** combinava com **português**. As listas de **palavras** era bom, a gramática do **português** não combinava, **ficava inventando palavras, tudo errado**” (UCE 24).

A partir do relato dos participantes o ensino para surdo usuário de Libras baseado na lógica da oralização apenas lhe possibilitava copiar no caderno as anotações dos professores no quadro sem uma aprendizagem significativa, como averiguaram com Góes e Tartuci (2013) e C. M. Silva et al. (2014) e confirmando dados acima que revelam a reprodução do emprego da lógica de ensino pautada na oralização para o surdo usuário de Libras. Os participantes revelaram também que no contexto de educação oral não dominavam a escrita das palavras nem o uso da gramática da língua portuguesa.

As falas dos participantes também indicam que o processo interacional era extremamente prejudicado na escola de educação oral porque a fala era a única forma de comunicação que lhe era ofertada e o surdo usuário de Libras não compreende as mensagens da comunicação oral. Assim, na educação oral cria-se um espaço de construção da dependência do surdo usuário de Libras em relação ao ouvinte, pois, uma forma encontrada por esse aluno para conseguir manter-se nessa escola é ter uma ou outra pessoa para ajudá-lo no direcionamento das atividades. Essa estratégia acaba por tornar o surdo usuário de Libras dependente de outro, estabelecendo uma relação que A. C. Silva (2008) chama de controladora do grupo hegemônico e justificada pela condição de desviante em que esse sujeito é posto. É um movimento contrário ao desenvolvimento da autonomia. Esse tipo de formação atende bem ao que Walker (2012) chama de visão mercadológica da educação que vai de encontro à visão do direito, da proteção e da emancipação humana. Na educação oral se repete a prática da filosofia de educação oral, na qual a língua de sinais é desconsiderada e valorizada apenas a língua oral oficial do país, da mesma forma que ocorrera na educação oral, conforme relatado por Capovilla (2001).

No contexto em que as diferenças são desconsideradas e se preconiza a normalização do sujeito, o surdo usuário de Libras sofre o bullying conforme relatam os participantes da pesquisa. Conforme teoria da agressão apresentada por Crisp e Turner (2013) e por ser o espaço escolar onde ocorre e reproduz as violências da sociedade (Macêdo & Bomfim, 2009) e L. J. E. S. Vieira et al. (2010), esse sujeito por não ser capaz de desenvolver a habilidade linguística oral, enfrenta a violência verbal no contexto de educação oral, induzindo-o a uma posição de inferioridade diante do ouvinte.

A partir da análise dos dados percebe-se que o surdo usuário de Libras em contexto de educação oral lida com prejuízos, como apontado por Lacerda (2007) e Balan (2012). Ele não tem a possibilidade de desenvolvimento educacional, cognitivo, linguístico nem interacional. Portanto, esse é um tipo de educação danosa ao desenvolvimento do surdo e pode lhe trazer prejuízos a longo prazo para o seu desenvolvimento se for inserido nos anos iniciais de escolarização.

4.2.2.2 Educação Inclusiva: uma vivência que limita o acesso

A análise sobre a vivência na educação inclusiva foi realizada a partir dos radicais **professor**, **anota**, **fica** e **palavra**. Sendo assim, conforme se pode observar nos exemplos de UCEs em seguida, os participantes revelaram que na escola inclusiva o surdo vivencia o

ensino com professores que ensinavam língua portuguesa fora de contexto, apenas em frases; exposição oral dos conteúdos escolares; dependência do professor em relação ao intérprete para mediação dos conhecimentos ministrados em aula para o surdo usuário de Libras; ineficiência do serviço de interpretação das aulas; confusão do papel do intérprete com o papel do professor e rotatividade de professores.

“também os **professores** ensinavam frases para evoluírem” (UCE 594) “os **professores** ensinavam, o professor [intérprete] de português ensinava as palavras em sinais, eu anotava, eu respondia” (UCE 588). “minhas dificuldades [durante a prova] vou perguntando e o **professor** vai explicando, com mímica. Não é cola, é diferente só ensinar sinalizando, com desenho, mímica aí os surdos compreendem. Depois, eles vão e respondem aí as pessoas vão entender claramente. Entendeu? Eles respondem tudo, só” (UCE 652). “**professor** falava mais na oralização” (UCE 283). “o **professor** dava a informação em cem por cento, mas o intérprete conseguia repassar oitenta por cento” (UCE 283). “essa intérprete era legal e nos ajudou, o **professor** ficava falando e o intérprete ajudando a um e a outro” (UCE 610). “troca muito de **professor** de matemática” (UCE 94). “aqui só estudava normalmente, do mesmo jeito do ouvinte. Estudava, **anotava**, copiava do quadro, corrigia” (UCE 594). “Aí temos muita paciência porque o nome da circunferência é diferente, a soma é diferente, parece tudo igual, eu não entendo. Me diz que está tudo certo, eu **fico** aliviada e entrego. é fácil, ele lê rapidinho e só, faço tudo” (UCE 101). “aí eu **fico** aliviada porque entendo. Os ouvintes vão direto a ele, eu não, eu **fico** travada” (UCE 98).

Ao tempo em que essa classe revela a vivência educacional do surdo também trouxe relatos dos participantes indicando que algumas características da escola oral se reproduziam na escola inclusiva. A reaparição desses dados demonstra que certas limitações são parte da sua vivência educacional, elas foram: o sofrimento da violência verbal, a anotação no caderno de conteúdos escritos no quadro sem que houvesse necessariamente uma aprendizagem significativa e dificuldade com a compreensão das palavras da língua portuguesa e falta de comunicação em língua de sinais com seus professores e colegas de sala. Também demonstram que as práticas educacionais da escola inclusiva são atravessadas pelas concepções de escola oral.

O relato dos participantes de que o professor ministrava aulas em língua portuguesa por meio de ensino de frases ou palavras soltas indica que a metodologia utilizada pelo professor não respondia às expectativas de ensino de português por meio de práticas

significativas de leitura nem seguia a perspectiva de ensino de segunda língua. Esse é um indicativo da falta de preparo do professor, como relatado por Soukup e Feinstein (2007), Bueno (1999, in Miranda 2008) e Dorziat et al. (2011). Pois, a metodologia considerada adequada atualmente é o ensino baseado na leitura e interpretação de texto com o intuito de formar sujeitos leitores e escritores do mundo.

Esse dado demonstra também que o ensino de língua portuguesa para surdos é precário e o professor de português para o surdo usuário de Libras não está preparado para o ensino nos moldes de segunda língua (L2) mesmo na educação bilíngue, conforme M. L. F. Soares (2013). Esse dado contraria as determinações descritas na seção “recursos pedagógicos para atender ao surdo usuário de Libras” – no sentido de não ter adaptações para o ensino dessa disciplina para esse tipo de aluno – e “recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras”. Em contrapartida, a existência do ensino de português na educação inclusiva significa que há uma intenção de respeitar a concepção de educação bilíngue e a exigência contida nos documentos de ordenamento jurídico, conforme descritos nas seções “acepções relacionadas à educação bilíngue” e conforme M. C. C. Pereira (2008); entretanto, é importante ressaltar que esse tipo de aluno precisa de aprendizagem significativa como qualquer outro tipo de aluno. É importante frisar que a língua portuguesa é importante para o desenvolvimento do aluno surdo usuário de Libras, como afirmou Karnopp (2008), porém precisa ser implementada no ensino de modo adequado.

Os participantes revelaram que na escola inclusiva o professor regente da classe ministrava todos os conteúdos por meio de exposição oral. Esse dado concorda com C. M. Silva et al. (2014) quando critica práticas antigas de aulas expositivas. Esse dado indica que o fazer pedagógico desse professor favorecia ao aluno ouvinte, mas, ao mesmo tempo desfavorecia ao aluno surdo que não tinha acesso à explanação desse professor por meio de sua própria língua. O fato de que o professor tirava as dúvidas dos alunos em mímica denota que esse profissional não sabia se comunicar em Libras, como averiguaram Vargas e Gobara (2014). Esse fator prejudica a mediação de conhecimento para o aluno surdo usuário de Libras, como averiguou Balan (2012), em cujo estudo encontrou que a não fluência do professor de surdos não possibilita aprendizagem significativa e com Vargas e Gobara (2014) quando afirmaram que a aula era direcionada ao público ouvinte.

Por outro lado, é importante chamar a atenção para o fato de que o citado professor seguia o direcionamento certo ao assumir sua função de mediador do conhecimento ao aluno surdo, porém, era necessário que ele soubesse Libras para que sua mediação fosse efetiva.

Esse dado também aponta para a necessidade de formação do professor para promover um ensino significativo, nos moldes preconizados por Lacerda e Bernardino (2009). Portanto, em contexto de educação inclusiva, o fazer pedagógico se volta para o aluno ouvinte e causa a priorização da metodologia para as especificidades desse aluno relegando ao surdo a posição de espera.

Os participantes da pesquisa sempre que se referiam ao professor citava a presença do intérprete; assim, esse relato revela a dependência do professor em relação ao intérprete para a comunicação com seus alunos surdos. No contexto educacional de escola inclusiva, o acesso aos conteúdos escolares é sempre atravessado por uma adaptação em tradução simultânea para língua de sinais. Nesse contexto, a presença do intérprete de Libras é constante de forma que o professor e o aluno precisam da presença dele para se comunicar. Quando não há essa presença o professor improvisa, tentando uma comunicação em mímica. Esse dado comprova a necessidade de o professor de surdo usuário de Libras ser fluente em língua de sinais, como defendido por Dall'Astra (2015) e discutido na seção “recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras”.

Os participantes apontaram que as circunstâncias educacionais com a presença de intérprete nem sempre são favoráveis ao seu desenvolvimento por falta de competência desse profissional. Eles vivenciam momentos em que os tradutores não traduzem tudo que o professor profere nas aulas, como averiguaram Lima (2011), Dorziat et al. (2011), C. M. Silva et al. (2014) e Vargas e Gobara (2014). Esse dado revela que no contexto de escola inclusiva os professores e alunos surdos usuários de Libras dependem do profissional intérprete capacitado para traduzir todo o conteúdo exposto nas aulas, sob pena da não efetivação do desenvolvimento educacional desse tipo de aluno.

Por outro lado, também foi apontado pelos participantes que não sentiam problema de entendimento da explanação do professor quando o tradutor conseguia traduzir tudo que era oralizado. Esse dado indica que a explanação do professor regente alcança também o surdo usuário de Libras quando o tradutor faz o seu serviço com eficiência, como averiguaram Lacerda (2007) e Vargas e Gobara (2014). Portanto, é necessária a garantia de formação desse profissional para a eficiência do seu serviço, como discutido na seção “recursos humanos para atender ao surdo usuário de Libras”.

Em um contexto de escola inclusiva, a qualificação do profissional intérprete é primordial para a compreensão da explanação dos conteúdos e para a garantia do acesso ao

processo de ensino-aprendizagem, pois, quando o intérprete executa com competência o seu trabalho possibilita ao surdo entender a exposição do professor.

Os participantes relataram que simpatizavam a atuação do intérprete que os ajudava nas atividades escolares e no esclarecimento das dúvidas durante as aulas. Esse dado indica que o aluno surdo usuário de Libras confunde o papel do intérprete de Libras com o papel do professor, como averiguaram Lacerda (2007) e Vargas e Gobara (2014). No entanto, há de se considerar que o papel de mediar o conhecimento ao aluno é do professor, já que esse profissional tem a formação adequada para tal, como bem apontaram Poker e Milanez (2015).

É importante esclarecer que o tradutor/intérprete tem uma carga horária de trabalho exaustiva em sala de aula, pois, as escolas não têm respeitado o direito ao revezamento a cada 20min. Traduzir para a língua de sinais exige esforço físico e cognitivo, de forma que esse profissional tem atuado com interpretação em sala de aula mantendo-se concentrado e sinalizando por quatro horas com um único intervalo. Além desses esforços, o trabalho exige do profissional conhecimento linguístico de todas as áreas do conhecimento explorado em sala de aula e a esse profissional não é dado o momento de preparação para as traduções. Portanto, a responsabilidade desse profissional já é pesada demais e não se deve cobrar do intérprete nenhuma outra função além da tradução e interpretação. É extremamente necessário que o tradutor/intérprete cumpra sua responsabilidade com eficiência para garantir o espaço de interlocução entre o aluno surdo, o professor e o aluno ouvinte.

Os participantes apontam a troca de professor como realidade cotidiana, tanto no sentido de troca devido à diferença de disciplina quanto a não ter um professor fixo para determinada disciplina. Esse dado aponta o problema das escolas em ter rotatividade de professores, como averiguou L. D. L. S. Pereira et al. (2015). No entanto, essa rotatividade prejudica o surdo uma vez que não são todos os professores que compreendem a especificidade desse tipo de aluno, fazendo com que durante o ano eles vivenciem experiência de contato com vários professores que nada conhecem sobre sua realidade.

Esses dados revelam que a educação inclusiva não realiza a inclusão do aluno surdo usuário de Libras, mesmo assumindo tal discurso, como afirmado por Macedo e Bomfim (2009); portanto, a vivência do surdo usuário de Libras nesse contexto revela a realidade da escola pública de ensino, além da própria realidade marcada por dificuldades devido à falta de estrutura adequada para suas especificidades.

4.2.2.3 Educação Bilíngue: uma vivência de caminhos de sucesso

A análise sobre a vivência na educação bilíngue foi realizada a partir dos radicais **professor**, **palavra** e **entende**. A partir desses radicais percebe-se que os participantes revelaram que a sua vivência nesse tipo de educação foi permeada pela presença do professor surdo, professores-intérpretes e professores ouvintes; pelo ensino de Libras e de português e aprendizagem significativa.

“grupo de **professor** surdo ensinava a grupo só de surdo. Depois tinha *quatro professores* e dois eram professores intérpretes que *ensinava as crianças* (. . .), tinha os intérpretes que *ensinava na piscina*” (UCE 371). “tinha os [**professores**] que *ensinavam oralização*” (UCE 371). “No Índios Piragibe, *não era cem por cento mas era bom mas eu percebia* que o surdo aprendia tinha adaptação para os surdos ensinavam **palavras** sinais a própria língua do surdo. Da mesma forma que se *ensina para o ouvinte sua própria língua bom dessas duas formas*” (UCE 208). “aí com os surdos *era perfeitoíssimo*, o tempo passava muito *rápido* eu *pegava os sinais* e **entendia**, porque nessa outra escola de ouvinte eu *não entendia* nada *era própria* para ouvinte. Nessa escola bilíngue que tinha *surdos era própria do bilinguismo*” (UCE 258). “o tempo passava muito *rápido* eu *pegava os sinais* e **entendia** é a mesma situação. **Entendeu?**” (UCE 277). “[se houver comunicação em Libras] eles vão e *respondem aí as pessoas vão entender claramente. Entendeu? Eles respondem*” (UCE 652).

Os participantes se referem à presença do professor surdo como um elemento que contribui positivamente com a sua educação porque tem a competência de adaptar recursos didáticos e eles aprendem mais facilmente com esse tipo de professor porque a comunicação é direta em Libras. Com esse tipo de professor o aluno surdo usuário de Libras aprende a Libras.

Esse tipo de profissional é importante na criação e na preservação do respeito à cultura linguística do surdo na escola e como modelo para a criança surda, como afirmara C. M. Silva et al. (2014). Entretanto, essa função era assumida por instrutores de Libras até que as primeiras turmas do curso de Letras-Libras fossem formadas, como relatado por Santos e Gurgel (2009). Embora esses profissionais não tivessem a formação em nível superior, eram agentes importantes dentro da escola bilíngue no processo de desenvolvimento da interação da criança surda por serem os interlocutores falantes da língua de sinais, cuja importância fora relatada por Lodi e Luciano (2009). O interlocutor surdo é importante porque possibilita as

relações verbais significativas para desenvolver suas funções mentais superiores e constituir-se como sujeito da linguagem, dessa forma, desenvolvendo-se analogamente à criança ouvinte.

Quanto à adaptação de recursos didáticos, extrapola-se a concepção de que esta seja delegada a apenas tradução da língua de sinais. Os participantes ao suscitarem essa temática referem-se à utilização de materiais didáticos que explorem a sua visualidade, a sua característica conforme discutido na classe 01. Entretanto, os participantes se referiram às adaptações como se não houvesse problema no contexto na educação bilíngue, contrariando a crítica de Balan (2012) aos professores fluentes em Libras que não adaptavam os materiais para seus alunos, o que indica a necessidade de maiores pesquisas sobre esse aspecto.

A presença de professores intérpretes e professores ouvintes, no contexto de educação bilíngue, tinha como prerrogativa que esses professores fossem fluentes em Libras. Essa fluência possibilita que todo o processo de ensino-aprendizagem fosse mediado pela comunicação em língua de sinais. Dessa forma, o surdo usuário de Libras experiencia uma aprendizagem significativa, como averiguaram C. M. Silva et al. (2014), como indicado pelos participantes ao relatar prazer em participar do processo.

Os participantes relataram que vivenciavam na educação bilíngue o ensino de Libras e de português, como deve acontecer nesse modelo educacional conforme Quadros (2008) e Dall'Astra (2015). É importante ressaltar que a Libras foi relatada como uma disciplina escolar nesse contexto educacional seguindo os preceitos discutidos na seção “concepções relacionadas à educação bilíngue”, diferentemente da educação inclusiva que tem a Libras como uma ferramenta de instrução apenas. Sendo assim, a partir da análise do posicionamento da Libras nesses dois tipos de contexto, percebe-se que a Libras posta como disciplina escolar possibilita a exploração de todos os benefícios que ela pode oferecer ao aluno surdo usuário de Libras, conforme discutido por M. C. C. Pereira (2008), Kelman (2008), E. Fernandes (2003) e Dall'Astra (2015).

Os participantes relataram que no contexto de educação bilíngue conviviam com outros surdos e tinham a estrutura especificamente para surdos e que esse convívio lhes possibilitava a aprendizagem da língua de sinais e aprendizagens de modo geral.

A partir da análise das falas dos participantes sobre a presença de surdos, percebe-se que no contexto de educação bilíngue os alunos surdos usuários de Libras convivem com seus iguais, o que lhes possibilita as aprendizagens resultantes das interações sociais mediadas pela Libras favorecendo-lhes as vantagens da dialogicidade, de acordo com o entendimento de M.

C. C. Pereira (2008) e Ferreira e Zampiere (2009). Dessa forma, retoma-se a defesa de Dall'Astra (2015) de que a educação para o surdo precisa ser vista a partir também da questão social.

A presença da língua portuguesa e da Libras como disciplina escolar e da estrutura relatada pelos participantes demonstra que a educação bilíngue vivenciada pelos participantes está de acordo com as exigências dos documentos de ordenamento jurídico em sua concepção de educação bilíngue e nos aspectos pedagógicos. Sendo assim, percebe-se através da análise da vivência do surdo usuário de Libras que a educação bilíngue é o modelo educacional mais eficaz para seu desenvolvimento educacional, assumindo a partir de sua vivência a perspectiva de Quadros (2003), Lacerda, Perlin e Ströbel (2006), Arcoverde, (2011), Camatti e Lunardi-Lazarin (2011; 2012), Lacerda, Albres e Dragos (2013) e Lacerda et al. (2013) na defesa da educação bilíngue.

Os discursos dos participantes indicam que o modelo de educação bilíngue propicia uma educação plena para esses sujeitos. Esse é um aspecto importante a considerar por causa dos ganhos educacionais que os participantes têm apontado quando se referem a esse tipo de educação. Esses dados apontam para a dimensão cultural, política e social que referiram E. Fernandes (2003), Quadros (2003), Kelman (2008), Bisol e Sperb (2010), Arcoverde, (2011) e Lacerda, Albres e Dragos (2013).

Dessa forma, os dados revelados nessa classe confirmaram o pressuposto de que a vivência educacional do surdo usuário de Libras ocorre na educação oral, inclusiva e bilíngue e expressa a busca por uma escola que respeite a sua especificidade linguística. Portanto, a partir de suas vivências, conforme concebido por Vigotsky, revelam que as práticas educacionais que melhor atendem à sua especificidade são as adotadas na educação bilíngue.

4.2.3 Trajetória educacional: a busca pela educação da diferença

A classe 03 foi denominada de “Trajetória educacional” (Veja figura 01), foi composta por radicais com phi entre 0,39 e 0,06 para *ser_s* e *escola_bilíngue* respectivamente. A análise foi realizada com os radicais com maior phi e seus correlatos em sentido de menor phi. Esses radicais foram: *particular* (phi = 0,38) e *língua_de_sinais* (phi = 0,08). Essa classe foi estruturada com 50 UCEs que continham 9% das palavras e foi composta por 93 palavras analisáveis.

No dendograma da classe 03, percebe-se que esta classe, após uma análise prévia nas UCEs, os radicais que foram considerados determinantes de análise foram: ***particular***, ***oitava-***

série e *Estadual*. A partir destes e dos phi mais próximos e em seguida os mais distantes, foram analisados os seguintes radicais: *fono* ($\phi = 0,30$) e *aprendendo* ($\phi = 21$), assim como os radicais que representavam escolas como: *Cepes* ($\phi = 0,19$) e *Suvag* ($\phi = 0,19$). Por último, foi analisado o radical *Língua de Sinais* ($\phi = 0,08$). De acordo com o dicionário disponibilizado pelo Alceste, os radicais foram tratados na análise respectivamente como: **particular, oitava série, estadual, muda, fono, aprendendo, Suvag e Cepes**.

Os participantes que contribuíram com a classe 03 foram quatro, os quais foram: o participante 2 (*sex_1 *id_23 *ser_4mt *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade de 28 anos, estudante de nível de escolaridade em quarto ano médio da escola técnica, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública e privada; o participante 4 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_oralincbil *esc_pub) de sexo masculino, com idade de 28 anos, nível de série escolar médio completo, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública; o participante 5 (*sex_2 *id_24 *ser_sc *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 24 anos, em nível de escolaridade superior completo, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e foi oriundo de escola pública e o participante 7 (*sex_1 *id_27 *ser_s *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade de 27 anos e nível superior completo, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e vindo da escola pública e privada.

A análise das variáveis descritivas possibilita perceber que a maioria dos participantes dessa classe é do sexo masculino, com idade variando de 23 a 27 anos, cursando nível médio e superior, estudaram em educação oral, bilíngue e inclusiva e metade em escolas públicas apenas e a outra metade em escolas públicas e privadas. Esses participantes, frequentemente, mudavam de escolas e de tipo de educação; assim, os surdos em sua maioria passaram pela educação oral, inclusiva e bilíngue e a minoria por escolas particulares.

Partindo do objetivo de analisar a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras, surgiu a classe 03 na qual se agruparam os dados relativos à história do processo de escolarização do surdo usuário de Libras.

Por intermédio da análise dos radicais **particular, oitava série, estadual, muda, fono, aprendendo, Suvag e Cepes**, os participantes revelaram que vivenciaram uma trajetória escolar com mudanças de escola e cidade em busca de uma escola que atendesse a sua especificidade e lhes garantisse um ensino de boa qualidade. Dessa forma, os dados revelaram que o surdo usuário de Libras passou pela escola particular, pública e pelos modelos

educacionais oral, inclusivo e bilíngue, assim como, por setores de atendimentos específicos como a Fundação de Apoio ao Deficiente (Funad) e a fonoterapia. Os dados revelaram que não houve um padrão de trajetória de escolarização relacionado ao tipo de escola e série escolar, indicando que os surdos usuários de Libras não percorrem as séries escolares da mesma forma, conforme demonstrativo de UCEs abaixo.

“a quarta era a Ebenezer [escola particular] era uma escola **particular** (. . .) lá tinha a *barreira*, tinha problema *com* intérprete” (UCE 201). “*depois comecei* a estudar na escola **particular**, não era uma escola do Estado, era *particular*. Só uma *teve barreira* porque não tinha intérprete, não tinha comunicação” (UCE 184). “Fiz da *quinta série* a **oitava série** em escola *inclusiva*. Sempre junto *com* ouvinte” (UCE 664). “*depois que eu passei para a oitava série mudei* porque *passei para o primeiro ano* daqui do IFPB para o integrado” (UCE 191). “*depois na estadual* eu fiz o supletivo de quinta série a oitava série” (UCE 680). “na escola **estadual** eu aprendia tudo depois eu fui absorvendo e *aprendi*” (UCE 698). Aí **mudei** para **Bayeux** com dez anos, comecei a estudar a segunda série, já atrasada e continuei estudando até o médio com vinte anos (UCE 447). “eu comecei [a estudar] na **fono**” (UCE 201). “Explicou, aí depois foi me passando aí fui **aprendendo** a língua de sinais com oito anos de idade. Fui **aprendendo** foram me ajudando, fomos nos relacionando, fui desenvolvendo” (UCE 183). “depois eu me **mudei** para o **CEPES**, outra escola em que eu fiz a sétima série estudei, lutei, continuei na escola específica para surdos” (UCE 368). “Quando eu era bem pequena eu ia junto como minha mãe para escola **SUVAG**, eu comecei quando tinha três anos e estudei até uns nove anos” (UCE 447). “[quando fui para a escola inclusiva], eu não me sentia bem. Era melhor continuar no **SUVAG** desde pequeno” (UCE 365). “Quando eu tinha cinco anos de idade eu comecei a aprender **língua de sinais** e também conheci surdos na **FUNAD** e interagia quando era criança, também fazia mais oralização agora *diminuiu*” (UCE 677). “aí depois com o tempo eu **mudei** para o **Índios Piragibe**. Depois eu aprendi **língua de sinais**” (UCE 190).

Os participantes relataram que passam pela escola particular além da pública. No entanto, como se pode observar na justificativa do participante, a vivência na escola particular foi marcada pela barreira de comunicação, por não possuir a presença do profissional tradutor/intérprete de Libras. Esse relato indica que a barreira de comunicação causa as várias mudanças de escola pelo surdo, como averiguaram Vargas e Gobara (2014).

Os participantes revelaram que havia surdos usuários de Libras que tinham passado pelo ensino seriado regular e outros pelo ensino de supletivo na escola estadual e, tanto em uma modalidade quanto em outra, há a experiência com a educação inclusiva. No caso da busca da formação rápida ocorre do mesmo modo entre surdos e ouvintes, pois, esses dados são equivalentes aos resultados encontrados por Bittencourt (2013) com o grupo de jovens ouvintes.

Houve a indicação de que na escola estadual o surdo conseguia ter a presença de intérprete de Libras e era possibilitada a aprendizagem dos conteúdos escolares. A partir desses dados percebe-se que a escola pública é o sistema no qual o surdo tem conseguido algumas garantias de direito, conforme preconizado por L. G. M. Silva e Ferreira (2014). Assim, revela-se que o sistema público de educação é o órgão que possibilita a busca de garantia de direitos à educação. Portanto, partindo-se da prerrogativa de que a educação é um direito constitucional e que o Estado é o responsável pela proteção dos direitos humanos, o serviço educacional precisa ser exclusivamente público.

Os dados revelaram que há a indicação de que os surdos mudavam de escola e de cidade em sua trajetória escolar. As mudanças se deviam aos fatores naturais pelo término de ciclos escolares, como mudar de escola ao ingressar em uma escola que ofertasse nível médio de ensino ou ensino superior ou em mudança de curso. Na maior parte dos relatos, os participantes se referiam à mudança de escola motivada pela busca por uma escola que atendessem à sua especificidade linguística.

Percebe-se que o surdo migra de escola em busca de uma instituição que atenda às suas especificidades para que se possa ter garantido seu desenvolvimento, pois, o fato de a escola ser um espaço de convivência social, como defende Dall'Astra (2015), possibilita-lhe a formação social.

Por meio da análise do radical **fono**, a trajetória escolar do surdo se inicia em instituições de atenção à sua especificidade linguística. São instituições que inicialmente trabalham o ensino de língua, seja ela a língua oral ou a língua de sinais. Embora não sejam instituições de oferta de escolarização propriamente dita, os surdos usuários de Libras as concebem como um processo de escolarização por ter seu início de aprendizagem sistemática nesse tipo de instituição.

Sendo assim, todo o processo de aprendizagem da criança surda usuária de Libras inicia com a sua inserção em instituições que lhe ensinam língua, o que se conforma à realidade relatada por M. C. C. Pereira (2008) de que a maioria dos surdos usuários de Libras

são filhos de pais ouvintes. Deduz-se, então, que nada de língua essas crianças aprendem no ambiente doméstico, diferentemente do que ocorre com a criança ouvinte que tem em seu lar um ambiente favorável para a aquisição de língua. A partir desse ponto de vista, todo o processo de desenvolvimento do surdo usuário de Libras, mediado por língua, inicia-se com a inserção em ambiente de ensino sistemático de língua; esses e os motivos apontados por Ferretti e Csali (2012) e Lederberg e Schick (2013) justificam a preocupação desses autores de que a aquisição da Libras seja assegurada o mais cedo possível.

Porém, foi possível perceber na análise a indicação de que os surdos usuários de Libras não se identificam com a terapia da oralização, mas com a língua de sinais. Essa rejeição se deve ao fato de a fonoterapia ter como função básica a habilitação para oralização por ter em seu fundamento a visão patologizante, como descrevera Dorziat (2009) e por ser longa como afirmado por Dalcin (2005). Portanto, o surdo usuário de Libras foge das amarras da oralização ao encontrar a língua de sinais.

Os participantes relataram que o aprendizado da língua portuguesa se relacionava à aprendizagem do vocabulário e que, realizado por meio de língua de sinais, caracterizava-se como educação bilíngue. A percepção dos participantes sobre bilinguismo conflui com Megale (2005) e Sckliar (2013). Uma vez que o surdo usuário de Libras inicia sua escolarização por meio da aquisição do português oral e da língua de sinais, é pertinente que ele entenda a história da sua formação como bilíngue. Os participantes relacionam aprendizagem da língua de sinais com o processo de desenvolvimento, conformando-se à defesa de Lacerda (2007) sobre a relação língua e desenvolvimento cognitivo e de Swanwick e Marschark (2010) que constataram que em ambiente de língua de sinais não há empecilhos na aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, os participantes relacionavam a promoção da aprendizagem à escola que tinha a comunicação em língua de sinais com os surdos ou até mesmo o ensino de língua de sinais como disciplina como é o caso do **Cepes** e do **Suvag**. O **Cepes** e o **Suvag** configuraram-se para o surdo como um espaço educacional de promoção de educação bilíngue que atende às suas especificidades e seguia os preceitos de Padilha (2009) na garantia de aprendizagem efetiva.

No que se refere ao **Suvag**, o relato dos participantes sobre a entrada em idade bem pequena revela que essa escola respeitava a idade crítica de aquisição de língua, respeitando as concepções do bilinguismo que, como averiguaram Lacerda e Lodi (2009), Sildl-de-Moura

(2009) e Turetta e Góes (2009), concebem a aquisição de língua de sinais o mais cedo possível para a garantia do processo de desenvolvimento natural.

A análise do radical *língua de sinais* possibilita perceber que essa língua influenciou na interação, na redução da oralização e era o fator motivador para a mudança de escolas. O radical *língua de sinais* aparece isoladamente em frequência, porém, é um radical que perpassa a análise dos demais radicais. Portanto, esses dados demonstram que a Libras é um fator essencial para a permanência do surdo usuário de Libras na escola por ser ela o elemento que lhe possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva. Sendo assim, a reivindicação do surdo pela seguridade do direito de uso da língua de sinais no processo educacional é pertinente e deve ser respeitada. Os dados sobre língua e desenvolvimento confirmam que a língua é essencial para o desenvolvimento humano e os surdos, por experienciarem a barreira de comunicação em língua portuguesa, mas, não com o acesso em língua de sinais, aprendem sobre esse assunto em sua vivência.

Um dado revelado que extrapolou a análise dos radicais foi a indicação de que havia surdos que seguiam a escolarização da quinta à oitava série sem repetências, porém, encontravam-se em distorção em idade x série, como averiguaram Freire (2009).

A análise dessa classe possibilitou perceber que a trajetória escolar dos surdos tem um movimento diferente da trajetória dos ouvintes, como averiguaram Lederberg, Schick e Spencer (2013). Essa trajetória escolar se inicia pela inserção em ambiente educacional ou de fonoaudiologia que trabalhe o seu desenvolvimento da linguagem, seja por meio de fonoterapia ou de ensino de língua de sinais e segue para as séries escolares. Dessa forma, confirma-se o pressuposto de que a vivência educacional do surdo usuário de Libras expressa a busca por uma escola que respeite a sua especificidade linguística. Partindo da concepção de Vigotsky sobre vivência, os surdos usuários de Libras vivenciam um processo educacional que desfavorece seu desenvolvimento escolar.

4.2.4 Violência: uma das consequências da limitação pela não comunicação

Como pode ser observada na figura 01, a classe denominada “Violência” foi composta por palavras e radicais no intervalo entre *mãe* ($\phi = 48$) e *datilologia* ($\phi = 0,06$). A análise foi realizada com os radicais com maior ϕ e seus correlatos em sentido de menor ϕ . Esses radicais foram: *mãe* ($\phi = 0,48$) e *pais* ($\phi = 0,06$). Essa classe foi estruturada com o número mínimo de UCEs igual a 86, correspondente a 16% do total, sendo composta por 95 palavras analisáveis.

A partir do dendograma apresentado na figura 01, pode-se perceber que o radical *mae*, *diss*, *azar* e *marido* possuem maior phi. Observando os radicais de maior phi e seus correlatos em sentido, o que determinou a análise de radicais com menor phi, foram analisados os seguintes radicais nas UCEs: *mae*, *azar*, *marido*, *med*, *pai* e *pais*, com os respectivos valores phi: 0,48, 0,34, 0,32, 0,19, 0,15 e 0,06. Esses radicais, de acordo com o dicionário disponibilizado pelo Alceste, correspondiam respectivamente à mãe, azar, marido, médico/medo, pai e pais. Os radicais que se enquadravam nos critérios de análise não foram descritos como radicais para análise porque possuíam uma relação de complementação de sentido muito próximo dos radicais que aqui foram considerados. Da mesma forma aconteceu com o radical *disse* que foi incorporado pelas UCEs representativas do radical *mãe* e *marido*.

A contribuição para a classe 04 veio da participante 1 (*sex_2 *id_27 *ser_3m *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 27 anos, cursando 3º ano médio, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e estudou em escola pública. A partir da contribuição desse participante para a formação dessa classe, observou-se que nas informações contidas nela destacou-se no rol de dados a sua singularidade de ter experiência com a violência sexual, embora, em outras classes a violência esteja presente em nível menos forte.

Um dos objetivos desta tese foi analisar a promoção de educação escolar para o surdo usuário de Libras e as intercorrências dessa língua no cotidiano desse sujeito. Como a língua de sinais tem atravessado todos os dados, percebe-se que ela extrapola o contexto educacional, pois, é ela o meio de comunicação do surdo em toda a sua vida pessoal. Dessa forma, surgiu a classe 04 como fator de intercorrência dessa língua nos dados referentes a um único sujeito.

Por intermédio da análise dos radicais *mãe*, *azar*, *marido*, *medico/medo*, *pai* e *pais*, percebeu-se que na participante a figura da mãe se relaciona à falta de proteção por não a ter orientado para evitar a violência sexual e, ao mesmo tempo, para a proteção no sentido de conduzi-la à escola e ao médico. A participante atribuiu ao azar o fato ocorrido, vê na figura masculina: marido e pai, segurança física e emocional e possui medo de violências como assalto ocorrido na rua, conforme UCEs abaixo.

“com nove anos era *toda* tapadinha, *certinho*, com dez tudo certo, mas, com *doze anos perdi*. *aí disseram*. Você é *burra*” (UCE 146). “*ele* fazia *gestos*, um menino de *doze anos*. a *minha mãe* não me *aconselhou*, não me *aconselhou* em *nada*, não me ensinou *nada*” (UCE 138). “*Minha mãe* viu e ficou *preocupada* e *perguntou*. O que *foi* isso. *eu*

disse, não sei foi sexo, que azar. Minha mãe ficou arrependida aí disse como que eu iria casar no futuro” (UCE 148). *“tinha dezesseis anos que voltei a transar com todo mundo de novo e fazer sexo eu já estava acostumada, desde os doze anos me acostumei. Aí com o passar do tempo eu tive azar e minha mãe me reclamou e disse que eu tinha que paquerar”* (UCE 152). *“Aí aconteceu o azar de ter dores fortes no ovário eu tinha mais ou menos quinze anos a minha mãe foi junto comigo no médico* (UCE 151). *Foi um azar, aconteceu o estupro e eu me arrependi*” (UCE 179). *“Antes eu tive o azar [de ter morado em um lugar com uma vizinha que jogou uma pedra em sua casa] foi mais ou menos”* (UCE 121). *“Eu era jovem e tive o azar de brigar pela segunda vez e minha mãe me chamou a atenção e ela e meu pai sabem língua de sinais e eu expliquei que estava sofrendo muito* (UCE 16). *“aí eu fico triste e meu marido me acalma”* (UCE 161) *“meu marido me segurou e disse olha. Eu olhei tinha duas pessoas estranhas e fiquei olhando o ônibus indo embora com eles”* (UCE 128). *“eu preciso urgente ir no médico, fazer exames, tomar remédio que e possível engravidar”* (UCE 161). *“Vamos procurar um intérprete porque precisa ir no médico”* (UCE 161). *Aí acontecer de novo [o fato de ter assaltantes em ponto de ônibus], tinha dois jovens. Várias vezes eu fiquei com medo”* (UCE 129). *“aí depois eu acordei assustada com um barulho e quando vi era um paralelepípedo e eu disse. Não pode. Aí meus pais vieram juntos e chamou, reclamou e os processaram. aí eu com medo sai e me mudei para cá. Eu com medo saí e me mudei para cá”* (UCE 7).

A análise do radical **mãe** possibilitou compreender que a figura da mãe era percebida pela participante como corresponsável pelo sofrimento do abuso sexual porque não a orientara sobre os possíveis riscos. Além desse dado a participante ainda revelou o sofrimento da culpabilização por ter sofrido a violência sexual.

Esses dados indicam que a falta da comunicação em língua de sinais na família impossibilita a educação doméstica causando a vulnerabilidade à violência sexual do surdo usuário de Libras. Esse fato acontece porque a participante é filha de pais ouvintes, assim, conforma-se à discussão realizada anteriormente sobre a falta de comunicação em Libras por ser filha de pais ouvintes.

Sobre o abuso sexual e a culpabilização, os dados seguem o mesmo direcionamento de Martins e Jorge (2010), quando afirmam que esse tipo de violência tem maior prevalência sobre o sexo feminino, com idade de 10 a 14 anos de idade, com maior risco entre as meninas maiores de 08 anos de idade e a maioria dos agressores é do sexo masculino e que a

culpabilização contribui para a não denúncia do agressor. De fato, não houve relato da participante de ter havido qualquer tipo de medida contra seu agressor.

O relato da participante indica que a preocupação da mãe centrou-se em motivações culturais. Segundo Martins e Jorge (2010), a mãe tem uma preocupação com a resposta social diante do fato de violência sexual e por isso pouco denuncia abusos sexuais contra seus filhos. No entanto, o abuso deveria ter sido denunciado como uma forma de combate ao abuso sexual infantil e as crianças devem ser resguardadas por um estado de vigilância a fim de evitar que fatos como esse ocorram.

Por meio da análise do radical **azar**, a participante revelou que sua iniciação da experiência sexual aconteceu por meio do abuso sexual e lhe trouxe a consequência de uma prática sexual desordenada que acarretou uma doença no ovário. Como averiguaram Martins e Jorge (2010) e Intebi (2011), que afirmam que o abuso traz consequências negativas para a vítima, tais como: condenação social, baixa autoestima, distúrbios alimentares e de sono, descontrole esfinteriano, problemas escolares, interesse sexual e atitudes provocativas precoces, depressão, fuga de casa, ideação suicida, uso de drogas, ansiedade e agressividade.

No entanto, após aprender a comunicar-se em língua de sinais, a mãe passa a exercer o papel de protetora aconselhando a filha sobre a forma de se comportar nos relacionamentos afetivos e acompanhando-a às consultas médicas.

Os dados também revelaram que a participante se envolvia em episódios de violência e que os pais assumiram a posição de proteção. Assim, há a indicação de que a relação entre mãe e filha foi sofrendo mudanças ao longo do tempo de forma que, inicialmente, a mãe não conseguira exercer seu papel de proteção e em seguida passa a acompanhar e proteger sua filha por meio de acompanhamento e aconselhamento.

Para além das questões comuns, é importante salientar que a aprendizagem da língua de sinais pela família é também um fator de proteção social da criança surda, pois, é por meio dela que os pais têm condições de orientar seus filhos quanto aos riscos sociais.

A partir da análise do radical **marido** percebe-se que o marido representava um apoio emocional, proteção e companheirismo em situações de risco, da mesma forma que acontece com o surgimento do radical **pai** que surge em momento de solução de conflitos, de proteção e impedimento de novas ocorrências. Em ambas as situações a língua de sinais é a condição de comunicação e proteção dessa participante porque, a partir da concepção de Vigotsky, ela enquanto signo exerce a função de mediação para o desenvolvimento do indivíduo e esse é importante para saber lidar com a realidade social.

Os radicais **médico/medo** atrelam-se às condições de vulnerabilidade como é o caso de precisar de consulta médica, mas não poder usufruir por não ter comunicação em língua de sinais assegurada. Esse dado segue o mesmo direcionamento dos dados de Austen e Jeffery (2005), Ubido et al. (2007), e McKee, Barnett, Block e Pearson (2011), ao relatarem a problemática da não comunicação entre médico ouvinte e paciente falante de língua de sinais.

Com o radical **medo**, foi possível perceber que a participante vivenciava sentimento de insegurança e vulnerabilidade mediante a violência sofrida pelo ataque de uma vizinha com uma pedra e por assaltos sofridos. Esses dados indicam que o surdo se vê em constante situação de vulnerabilidade, pelo sentimento de insegurança e por se envolver em conflito com vizinhos, como averiguaram Macedo e Bomfim (2009), quando afirmam que a violência não é privilégio de pessoas, cor, raça ou condição social. Em uma sociedade agressiva e sem políticas efetivas para combatê-la, a violência afeta qualquer indivíduo que a ela pertence; assim, esse caso de sentimento de insegurança da participante é comungado por todo cidadão brasileiro.

A classe 04 revelou dados sobre a subjetividade de uma participante que ao relatar sobre sua vida escolar, sentiu a necessidade de revelar dados sobre a violência vivida e sua necessidade de acesso a outros ambientes de proteção social, como é o caso da saúde. Sendo assim, os dados confirmam o pressuposto de que a Libras é um fator mediador primordial para a escolarização do surdo, para sua inserção e proteção social. Portanto, a partir da categoria teórica mediação de Vigotsky, pode-se inferir que a língua de sinais é um elemento mediador da relação do surdo usuário de Libras com o mundo e é um importante elemento para sua proteção social.

4.2.5 Continuidade da formação escolar: a busca pelo crescimento pessoal

A classe 05, chamada de Continuidade da formação escolar, conforme figura 01, foi composta por radicais com phi entre 0,34 e 0,06 com os respectivos radicais: *universidade* e *gesto*. Porém, a análise foi realizada com os radicais com intervalo de phi = 0,34 para *universidade* e phi = 0,15 para *difícil*. Essa classe se organizou em 86 UCEs contendo 7% das palavras com uma quantidade de palavras analisáveis em torno de 72.

A partir do dendograma da classe 05, percebe-se que os radicais com maior representatividade foram: *universidade*, *não_quer*, *faculdade* e *certificado* com os respectivos valores phi: 0,34, 0,33, 0,32 e 0,31. Os seus correlatos em sentido e com phi menor foram: *sofri*, *estud*, *trabalh*, *futuro* e *difícil*, com os respectivos valores: 0,27, 0,27, 0,23, 0,22 e 0,15.

A partir do dicionário disponibilizado pelo Alceste, esses radicais foram tratados na análise respectivamente como: ***universidade, não quer, faculdade, certificado, sofre, estuda, trabalha, futuro e difícil.***

Os participantes contribuintes da classe 05 foram seis: o participante 1 (*sex_2 *id_27 *ser_3m *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 27 anos, cursando 3º ano médio, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e estudou em escola pública; o participante 2 (*sex_1 *id_23 *ser_4mt *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade de 28 anos, estudante de nível de escolaridade em quarto ano médio da escola técnica, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública e privada; o participante 3 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_bioral *esc_pub) do sexo masculino, idade de 28 anos, em nível de série escolar médio completo, teve experiência com escola bilíngue e oral e foi oriundo de escola pública; o participante 4 (*sex_1 *id_28 *ser_mc *educ_oralincbil *esc_pub) de sexo masculino, com idade de 28 anos, nível de série escolar médio completo, teve experiência com educação oral, inclusiva e bilíngue e foi oriundo de escola pública; o participante 5 (*sex_2 *id_24 *ser_sc *educ_bilinc *esc_pub) do sexo feminino, com idade de 24 anos, em nível de escolaridade superior completo, teve experiência com educação bilíngue e inclusiva e foi oriundo de escola pública; o participante 6 (*sex_1 *id_28 *ser_6f *educ_oralincbil *esc_pubpriv) do sexo masculino, com idade de 28 anos e grau de escolaridade sexta série, teve experiência com escola oral, inclusiva e bilíngue e vindo da escola pública e privada.

Por meio da análise das variáveis descritivas dessa classe, observou-se que a maioria dos participantes contribuintes é do sexo masculino, com idade entre 23 e 28 anos, em escolaridade de sexta série a superior completo, de educação oral, inclusiva e bilíngue e de escola pública. Portanto, há a indicação que esta é representada pela variedade de características de todos os participantes, ou seja, os participantes de mesmos níveis de séries incompatíveis e tendo passado por diversas experiências educacionais possuem uma expectativa de continuidade na escolarização para obter uma formação profissional.

O último objetivo desta tese foi identificar as expectativas do surdo usuário de Libras sobre sua continuidade de escolarização. Assim, por intermédio da análise do radical ***universidade, não quer, faculdade, certificado, sofre, estuda, trabalha, futuro e difícil*** os participantes revelaram que há surdos usuários de Libras que têm o interesse em ingressar no ensino superior para obter a formação profissional, para ter uma segurança econômica, para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

Os dados também apontaram que a estimulação do ingresso no nível superior de ensino ocorre por meio do modelo familiar, pela influência dos colegas de escola e pela valorização que o certificado possui na sociedade e no mercado de trabalho. Essa estimulação deve ser realizada com o ingresso cedo dos surdos usuários de Libras na escola para prepará-lo para um futuro ensino superior. Esse nível de estudo é visto de forma positiva, no entanto, há a indicação da necessidade da presença do intérprete de Libras.

Para além das questões centrais da classe, percebe-se que o surdo desde criança tem a preocupação em ter intérpretes de Libras na sociedade, assim como esse profissional é determinante para a permanência em locais cuja maioria das pessoas é falante apenas de língua portuguesa. Outra questão suscitada foi a dificuldade de aprendizagem do aluno surdo usuário de Libras, definida como lenta, assim como a dificuldade de reencontrar os amigos de infância e a necessidade de comunicação em Libras na família novamente aparece, pois, a ocupação de familiares os impede de aprender a língua do surdo para que essa interação verbal ocorra, como se pode observar no exemplário de UCEs dessa classe abaixo.

“Eu *quero estudar* na **universidade**, mas, eu *parei* na sexta série” (UCE 377). “Se aqui em Bayeux ou em João Pessoa, mas, eu *não quero* supletivo. *quero fazer* ano a ano porque eu tenho interesse na **universidade**” (UCE 662). “Gostamos de *estudar*. Em *faculdade* ou **universidade** é bom, precisa *estudar muito*, precisa lutar *e se esforçar e estudar*” (UCE 62). “Eu **não quero**. Quero *parar*. Se me *chamar* pode ser para *pedagogia*, **faculdade**, **universidade**, vou pensar *e resolver*. Procurar, mas, precisa de intérprete” (UCE 52). “a minha mãe era ouvinte (. . .) com orgulho este é meu *filho* ele já *estudou*, se *formou* vai para a **faculdade** *fazer* um *curso*” (UCE 333). “mas na minha família a maioria é médico, só a maioria alguns só são policiais, meu tio é policial só a maioria é médico. Também advogado, a maioria. Imito porque *quero ir* para **faculdade** para *crescer* na vida também por *causa* do *salário*, também para a *segurança*” (UCE 228). “*agora* que [o meu irmão] *cresceu não quer* porque está *ocupado* cortando cabelo, com *curso*, *trabalha* faz **faculdade**, não consegue ter tempo” (UCE 380). “todos eles gostam de mim, eu não acreditava. Eles gostam de *estudar comigo*, e eles perguntam sobre o *futuro*, sobre a **faculdade**. Eu *quero faculdade* eles *querem* também” (UCE 62). “é bom lutar para *no futuro se formar* em *letras libras* ou escolher *especialização* ou *formatura*, doutorado ou *pedagogia*, para aprender é importante o **certificado**” (UCE 50). “O intérprete que me deu, só um. Eu *estudei* lá *há muito* tempo depois mudei para só um **certificado**. Eu *quero* que me

chame, que venha até mim para irmos junto eu preciso, para eu ir estudar e receber certificado” (UCE 64). “Eu recebi **certificado** de curso de língua de sinais, para ensinar para diversas áreas, aí eu guardei” (UCE 63). “Aí quando terminei, fiz o vestibular para *pedagogia*, fiquei *muito feliz*. Foram três anos e meio de **sofrimento** estudando até me *formar e terminar*” (UCE 448). “Eu vou mudar meu *horário de trabalho* para a noite, para *aproveitar e estudar* de manhã e de tarde” (UCE 662). “A especialização e vou começar a **estudar** em outubro quando *abrir* as turmas. Vou **estudar** durante um ano e meio e depois tenho *vontade* de *fazer* mestrado” (UCE 448). “Não pode, tem que **trabalhar**, você só *quer* o *dinheiro*, não pode, precisa ser certo” (UCE 661). “É chato [pedir dinheiro ao pai], é melhor eu **trabalhar** e ter o meu próprio *dinheiro*, *muito* melhor, eu controlo e pronto” (UCE 392). “*chamar* a mãe, orientar e mudar com a criança para ela melhorar. Se *desprezar no futuro* pode ter processo e *perder* oportunidade de *se formar*” (UCE 478). “Perguntava [para os colegas de sala de aula]: *quer vir* para o grupo. No **futuro** vai ser intérprete, é bom. mas, eles *não queriam*, ficavam distante, eram *ocupados*, dentro da escola *não queriam*” (UCE 377). “*se tivesse* intérprete eu ficaria *muito* mais, mas, [os colegas de trabalho] precisavam *fazer curso*, a língua de sinais é *fácil*, pensavam que era **difícil** as mãos” (UCE 395). “[aprender] é **difícil** para o surdo porque a *mentalidade* é lenta sim, precisa *paciência*” (UCE 478).

Os radicais **universidade e faculdade** revelam dados que indicam que os participantes tinham o interesse em ingressar no ensino superior, mesmo aquele que tinha parado de estudar em nível fundamental. Revelam também que os participantes percebem a formação superior como meio de acesso ao mercado de trabalho e para a melhoria da qualidade de vida, realidade comum aos jovens, como averiguaram Bittencourt (2013).

Por outro lado, alguns participantes revelaram que possuem um receio em ingressar na universidade por achar muito difícil por conta da barreira de comunicação indicando a necessidade da garantia da presença de intérprete de Libras como condição para sua entrada na universidade, reportando-se à essencialidade da atuação do tradutor/intérprete para o acesso educacional, como bem defendera Jorge e Ferreira (2007), Lacerda e Lodi (2009), Sander (2013) e C. M. Silva et al. (2014).

Outro dado que reforça é o relato de um dos participantes de que tivera passado pela formação superior, que essa experiência foi de muito sofrimento e que os surdos têm uma preocupação permanente de que os ouvintes se tornem intérpretes de Libras, como se encontra

na análise do radical **futuro**. Assim, percebe-se que o ensino superior é um processo doloroso para o surdo usuário de Libras, talvez mais que para o ouvinte, porque nesse nível ele enfrenta despreparo dos professores para lidar com esse tipo de alunos e com a barreira de comunicação.

A família contribui positivamente para o interesse em buscar um nível superior sendo modelo ou motivando-os a ingressar no nível superior, assim como os colegas de sala de aula, como averiguaram Jorge e Ferreira (2007) e Bittencourt (2013).

Os participantes também revelaram que outra motivação para o ingresso no ensino superior era o interesse pela certificação. Pode-se perceber que o plano de ingressar em um nível superior de ensino está atrelado à importância dada ao recebimento de certificado, pois, o surdo compreende que é importante no mercado de trabalho. No entanto, é preciso observar o sentido que o certificado produz na sociedade atual para se pensar a relação educação formal e mercado de trabalho.

Os participantes consideravam o estudo importante para o seu desenvolvimento e para a inserção no mercado de trabalho, porém, alguns deixaram de estudar para trabalhar motivados pela necessidade de renda, assim, como qualquer jovem brasileiro da classe D. Assim, esse dado segue o mesmo direcionamento dos dados de Bittencourt (2013), quando afirma que uma das implicações do trabalho é o abandono da escola. O surdo compreende que a escolarização é importante para seu desenvolvimento, mas, como eles vêm de um processo em distorção série x idade, veem-se obrigados a trabalhar e a desvincular-se da escola em idade adulta por dificuldade de conciliação entre o esforço de trabalhar e de estudar. Muitos surdos, embora ingressem na primeira infância em processos de escolarização, chegam à idade adulta no ensino médio e até mesmo no fundamental, momento em que deveriam estar ingressando em uma formação superior ou estar preparados, por meio de formação técnica, para ingressar no mercado de trabalho.

A análise do radical **difícil** também indicou que há participante que compreende como lenta a aprendizagem do surdo usuário de Libras e esse tipo de aprendizagem dificulta o desenvolvimento desse sujeito. Apoiando-se em Lacerda (2007), em C. M. Silva et al. (2014) e nos dados encontrados na classe 01, pode-se compreender que essa lentidão se deve ao atraso da aquisição de linguagem e à falta de estrutura da escola para atender à especificidade linguística do surdo usuário de Libras retardando todo o processo de desenvolvimento desse sujeito.

Com base na discussão dos dados dessa classe confirma-se o pressuposto de que o surdo usuário de Libras almeja seguir a escolarização para adquirir mais conhecimentos e formação profissional. Dessa forma, com base na concepção de sentido de Vigotsky, o surdo usuário de Libras significa a educação superior como espaço de formação profissional que lhe possibilita a melhoria na qualidade de vida.

A partir dos dados apresentados, observa-se que a prática educacional da escola inclusiva reproduz uma educação que Miranda (2008), K. R. Santos (2008) e Américo, Carniel e Takahashi (2014) chamam de segregadora, a qual adotava uma concepção clínica da educação. Esse formato educacional reproduz os moldes da educação especial que ocorria fora do sistema educacional, porém, agora positivada pela LDB/96 e posta dentro do sistema educacional pela PNEE/08. Assim, a educação ofertada ao surdo usuário de Libras o tem levado ao fracasso escolar, embora a intenção tenha sido oferecer uma educação igualitária, conforme relatado por Lacerda (2013). Deduz-se, assim, que não é possível oferecer uma educação que respeite as diferenças igualando-as.

Sendo assim, o espaço escolar é um importante espaço de formação social do sujeito e o surdo compreende essa importância e reivindica as transformações estruturais para a garantia do direito fundamental de se desenvolver reconhecendo que a educação bilíngue, embora não esteja pronta, é o modelo que melhor atende às suas necessidades.

Nesse modelo, a Libras assume a centralidade do processo, assim como ela é parte de toda a vivência do surdo usuário de Libras. A partir desse entendimento, é compreensível que a Libras tenha sido uma variável que perpassasse todos os dados das duas análises realizadas. A partir dos dados e da concepção da categoria teórica mediação e das contribuições de estudos sobre essa categoria teórica em Sirgado (2000), Lindblom e Ziemke (2002), Berni (2006), Lucci (2006), De Paula (2009), Fichtner (2010), Coelho e Pisone (2012), Costa e Ferreira (2011) e Vargas e Gobara (2014), pode-se afirmar que a Libras é o elemento mediador do desenvolvimento cognitivo, no processo interacional com o meio, na constituição de si e da própria cultura, na compreensão de si e da realidade, controla o comportamento, da apropriação dos conhecimentos histórico-culturais e na significação e ressignificação do mundo. Dessa forma, a educação que melhor pode lhe atender é aquela em que a Libras seja considerada em sua plenitude.

Considerações finais

Considerações finais

Atualmente, apresentam-se dois caminhos para a escolarização do surdo usuário de Libras: a educação inclusiva e a educação bilíngue. A educação inclusiva é imposta pelos documentos de ordenamento jurídico em forma de Política Nacional de Educação Especial cuja perspectiva se baseia em ações de complementariedade. A PNEE é constituída por implementações de adaptações nas instâncias dos recursos humanos, físicos e pedagógicos, porém, não respeita a especificidade do surdo usuário de Libras partindo do ponto de vista da diferença linguístico-cultural. Essa lacuna deixada pela PNEE possibilita a existência das dificuldades, tais como: reprodução da ideologia da escola oral no fazer pedagógico, barreira de comunicação, não aprendizagem significativa, responsabilização dos agentes educacionais pela educação desse sujeito, segregação ao espaço do AEE e vulnerabilidade às violências que ocorrem na escola.

Por outro lado, a educação bilíngue tem como prerrogativa básica o respeito à diferença linguístico-cultural do surdo usuário de Libras, mantendo a Libras como aspecto central da educação desses sujeitos. Essa centralidade e o respeito à visualidade do surdo possibilita a esse sujeito o desenvolvimento linguístico, identitário, cultural e intelectual e a formação escolar.

A partir dessa constatação, confirmam-se os pressupostos de que os documentos de ordenamento jurídico têm como normativa as adaptações na infraestrutura educacional para surdos usuários de Libras por conceber a surdez como necessidade educacional especial; o surdo usuário de Libras é aquele que adota essa língua como meio de comunicação cotidianamente, inclusive para o acesso à educação escolar; o surdo usuário de Libras significa a educação escolar como um processo de enfrentamento das barreiras impostas pela falta de estruturação adequada para sua especificidade de desenvolvimento escolar; a vivência educacional do surdo usuário de Libras ocorre na educação oral, inclusiva e bilíngue e expressa a busca por uma escola que respeite a sua especificidade linguística; a Libras é um fator mediador primordial para a escolarização do surdo, para sua inserção e proteção social; o surdo usuário de Libras concebe essa língua como condição básica para o acesso aos níveis elevados de escolarização e o surdo usuário de Libras almeja seguir escolarização para adquirir mais conhecimentos e formação profissional.

Considerando a importância fundamental que a Libras exerce na formação escolar do surdo usuário de Libras, esse sujeito, mesmo diante das barreiras, compreende a importância

da educação para a sua vida. Dessa forma, comprova-se a tese de que o surdo usuário de Libras concebe a educação escolar como um espaço de desenvolvimento intelectual e social, porém, mediada pelo respeito a Libras como condição para o seu desenvolvimento educacional.

A teoria adotada nesta tese contribuiu para a compreensão dos sentidos produzidos pelos documentos de ordenamento jurídico e pelos participantes. Nesses sentidos produzidos, foi possível acessar a vivência com a educação escolar do surdo usuário de Libras revelando as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos ao longo da vida escolar por não ter a garantia de acesso a Libras como prerrogativa básica de todo o processo educacional. Essa língua atravessou todos os dados e, por meio da categoria teórica mediação, foi possível compreender que a importância dessa língua na vida dos participantes é a mesma que a língua oral exerce na formação e participação social dos ouvintes. Portanto, percebeu-se que a Libras deve ser assegurada em todos os espaços sociais como elemento mediador de interação, acesso ao conhecimento e às informações do surdo usuário de Libras.

Esta tese possui valor relevante nas discussões sobre educação de surdos e poderá contribuir para as lutas dos surdos usuários de Libras por uma educação que respeite sua condição linguístico-cultural. A produção desta tese na pós-graduação de psicologia social permitiu dar visibilidade à subjetividade do sujeito silenciado pela sociedade hegemonicamente de língua oral. Para a minha formação e atuação como profissional da área de Libras, esta tese me possibilitou alargar e aprofundar meus conhecimentos sobre esse sujeito e sua forma de inserção no sistema educacional.

Como sugestão, a educação bilíngue pode acontecer na escola bilíngue/para surdos e/ou na escola regular. No entanto, para que ela aconteça é necessário pensar em um projeto que tenha como elemento central os aspectos linguístico-culturais do surdo. Porém, a escola ou classe bilíngue é essencial nos primeiros anos de escolaridade para a garantia da promoção do desenvolvimento linguístico, identitário, cultural e da autonomia dos alunos surdos usuários de Libras. 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 e da língua portuguesa como segunda língua constando na matriz curricular e 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 usuário de Libras saibam se comunicar em língua de sinais e que seus professores ofertem metodologias que atendam à especificidade de aprendizagem desse aluno.

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

Para que o produto desta tese possa ser uma contribuição social e para a educação de surdos, será entregue uma cópia à Funad, por ser esta uma instituição referência de educação de surdos no estado da Paraíba. Outra cópia será entregue para o IFPB porque é um instituto federal com alcance em várias cidades da Paraíba e que tem atendido muitos surdos usuários de Libras na cidade de João Pessoa e Campina Grande. Mais uma será entregue ao secretário de educação do estado e da cidade de João Pessoa por serem eles as instâncias governamentais responsáveis pela implementação da educação de surdos. Também pretende-se traduzir toda a tese ou os artigos dela surgidos para disponibilizar para a comunidade surda e oferecer palestras para que possamos contribuir com o debate sobre a educação desses sujeitos.

Além dessas providências, pretendo realizar extensões e criar um núcleo de pesquisa na UFPB para dar continuidade às investigações sobre educação de surdos partindo da perspectiva histórico-cultural e dos processos de ensino-aprendizagem de língua para surdos e sobre os aspectos linguísticos da Libras.

Os dados desta tese foram vastos e importantes para a compreensão do acesso do surdo usuário de Libras no sistema educacional de maneira geral, porém, eles não possibilitaram ver como as interações por meio da língua de sinais promovem a inserção social do surdo dentro da escola, as formas de exploração da visualidade para o favorecimento da aprendizagem do surdo, a constituição ou reconhecimento do direito linguístico-cultural do surdo usuário de Libras pela escola, as possibilidades de construção da identidade e da cultura surda no espaço de escola inclusiva x escola bilíngue, as percepções sobre a importância da

Libras em contextos não escolares, a violência simbólica sofrida pela barreira de comunicação e os discursos político-ideológicos presentes nas falas dos participantes. Essas temáticas e outras são importantes serem observadas em pesquisas futuras para que se dê conta da subjetividade dos participantes e justifique-se uma política educacional específica para surdos usuários de Libras.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 125-142. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). Brasília, Unesco.
- Alberto, M. F. P., Freire, M. L., Leite, F. M., & Gouveia, C. N. N. A. (2014). As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). In O. H. Yamamoto, & I. F. Oliveira (Orgs.), *Psicologia e políticas sociais: Temas em debate*. (pp. 127-174). Belém, PA: Ed. UFPA.
- Albres, N. A. (2004). *História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS*. Recuperado de [http : //editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf)
- Almeida, J. P., Rocha, I. S., & Peixoto, S. A. (2013). Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 3(5), 98-118. Recuperado de [http:// revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/113/93](http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/113/93)
- Alphay, E. (2006). *The contribution of Vygotsky's theory to our understanding of the relation between the social world and cognitive development*. Recuperado de [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)
- Américo, B. L., Carniel, F., & Takahashi, A. R. W. (2014). Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas: O caso do Brasil. In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 22(83), (pp. 379-410). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a06v22n83.pdf>
- Andrade, B. L. L. (2015). *A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina-SC.
- Angelucci, C. B., & Luz, R. D. (2010). Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 35-44. Recuperado de [http : //www.scielo.br/pdf/pee/ v14n1/v14n1a04. pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a04.pdf)

- Arcoverde, R. D. L. (2011). *Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico*. In A. Dorziat, *Estudos surdos: diferentes olhares* (pp. 107-139). Porto Alegre: Mediação.
- Austen, S., & Jeffery, D. (2005). Adapting de-escalation techniques with deaf service users. *Nursing Standard*, 19(49), 41-47. Recuperado de <http://journals.rcni.com/doi/pdfplus/10.7748/ns2005.08.19.49.41.c3934>
- Bakhtin, M./V. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Balan, A. L. (2012). Relatos de alunos surdos acerca da Escola Especial. *Acta Scientiarum Education*, 34(1), 141-144. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864765>
- Bampi, L. N. S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Modelo social: Uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*, 21(2), 174-181. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004
- Belém, K. K. G. (2015). *Trabalho infantil esportivo e artístico: o sentido a partir da vivência*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – PB.
- Beltrami, C. M., & Moura, M. C. (2015). A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961 - 2011). *Revista Eclesiástica Brasileira*, 8(1). Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/reb/article/view/19930/16659>
- Berni, R. I. G. (2006, novembro). Mediação: O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In J. S. Magalhães, & L. C. Travaglia (Orgs), XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística / I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL). Simpósio conduzido pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Recuperado de http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf
- Bisol, C., & Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>

- Bittencourt, N. F. B. (2013). Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do proeja. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Bremm, E. S., & Bisol, C. A. (2008). Sinalizando a Adolescência: Narrativas de adolescentes surdos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(2). Recuperado de [http : //www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-98932008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-98932008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Bulhões, R. R. R. (2009). A educação nas constituições brasileiras. *Lex Humana*, 1. Recuperado de [http: / / seer.ucp.br/ seer/ index.php?journal=LexHumana&page=article&op=view&path%5B%5D=9&path%5B%5D=8](http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=LexHumana&page=article&op=view&path%5B%5D=9&path%5B%5D=8)
- Camargo, B. V. (2005). Alceste: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P., Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539). EdufPB: João Pessoa-PB
- Camatti, L., & Lunardi-Lazzarin, M. L. (2011). Outros sujeitos, outra escola? Estratégias e práticas no contexto de escolas específicas para surdos. *Revista Educação Especial*, 24(40). Recuperado de [http : / /www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial](http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial)
- Camatti, L., & Lunardi-Lazzarin, M. L. (2012). A constituição do sujeito pedagógico surdo: Investimento comunitário na escola. *Educação Temática Digital*, 14(1). Recuperado de [http : //www.fae.unicamp.br/revista/index.php/ de etd/article/view/2374](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/de/etd/article/view/2374)
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37). Recuperado de [h t tp : / / www. scielo.br/ pdf/rbedu/v13n37/05](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05)
- Capovilla, F. C. (2001). *A evolução nas abordagens à educação da criança surda: Do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo*. In F. C. Capovilla & W. D. Raphael, (Orgs), *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira* (pp. 1479-1490). Editora Universidade de São Paulo.
- Castillo, S. S. (2011). Analisis critico del discurso de documentos de politica publica en educacion: *Forma y función*, 24(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/219/21922416005.pdf>
- Cole, M., & Scribner, S. (2007) [Prefácio]. In L. S. Vygotsky. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Coelho, L. & Pisone, S. (2012). Vygotsky: Sua teoria e a influência na educação. *Revista Modelos*, 2(2). Recuperado de [http : // facos.edu.br/ publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao. pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf)
- Cole, M., & Scribner, S. (2007) [Introdução]. In L. S. Vigotsky (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. Recuperado de [h t t p : //www.planalto .gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Cormier, K., Schembri, A., Vison, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124. Recuperado de [http : // dx. doi. org/10.1016/j.cognition.2012.04.003](http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.003)
- Costa, F. A. T., & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamerica de Educación*, 55. Recuperado de [http : // www.rieoei. org/ rie55a09.pdf](http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf) > .
- Costa, S. S. C., & Kelman, C. A. (2013). Representações sociais dos surdos do curso de graduação em letras-libras. *Revista Educação Especial*, 26(46). Recuperado de [h t t p : // cascavel. ufsm.br/ revistas/ojs-2.2.2/index.php/ educacaoespecial/ article/view/ 5451/pdf](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5451/pdf)
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2013). *Psicologia Social*. Tradução Thiago Gonzalez Lelis. São Paulo: Roca.
- Dalcin, G. (2005). *Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina - SC.
- Dall'Astra, P. V. (2015). 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*, 28(51). Recuperado de [http : // cascavel. ufsm.br/revistas/ js.2.2/index.php/ educacaoespecial/ article/view/13374/pdf](http://cascavel.ufsm.br/revistas/js.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13374/pdf)
- De Paula, L. S. B. D. (2009). Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3). Recuperado de [h t t p : // 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](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)

Declaração de Salamanca. Recuperado de [http : //portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Recuperado de [http : //penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm](http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm)

Decreto n. 186, 9 de junho de 2008. (2008). Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em nova iorque, em 30 de março de 2007. Recuperado de [http : / / www 2. camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatuizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatuizada-pl.pdf)

Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de [http :// www2. camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-normaatuizada-pe.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-normaatuizada-pe.pdf)

Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei n°10.436, de 24 de abril de 2002: Brasília: DF. 2005. Recuperado de [http: //www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html).

Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado de [http :// www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-normaatuizada-pe.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-normaatuizada-pe.pdf)

Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Recuperado de [http :// ww w 2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html)

- Decreto 6.571 de 17 setembro de 2008. (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-norma-pe.html>
- Decreto n. 6.949, 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-norma-pe.html>
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Decreto n. 7.612, 17 de novembro de 2011. (2011). Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência – Plano viver sem limite. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-publicacaooriginal-134271-pe.html>
- Delari Junior, A. (2010, novembro). Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição. I seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural. Palestra proferida. 1-16 Recuperado de http://www.dialectica.dohumano.net/tx-07_delari_2011
- Dorziat, A. (2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dorziat, A., Araújo, J. R., & Soares, F. P. (2011). *O direito dos surdos à educação: Que educação é essa?* In A. Dorziat (Org), *Estudos surdos: Diferentes olhares* (pp. 19-60). Porto Alegre: Mediação.
- Druchen, B. P. N. (2010). Challenges and Resolutions for the Deaf Education Sector in South Africa. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 496-498. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/aad/summary/v155/155.4.druchen.html>
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, E., & Correia, C. M. C. (2008). *Bilinguismo e surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem*. In E. Fernandes (Org), *Surdez e bilinguismo* (pp. 7-26). Porto Alegre: Mediação.

- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2014) [Edição especial]. Políticas de educação bilíngue para surdos: O contexto brasileiro. *Educar em Revista*, 2. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37014/23096>
- Ferreira, M. C. C., & Zampieri, M. A. (2009). *Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: Relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental*. In C. B. F. Lacerda, & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 99-112). Porto Alegre: Mediação.
- Ferretti, C., & Csali, D. (2012, maio). Acompanhamento Didático em Matemática de Alunos Surdos na Escola. In N. Dallabrida, L. Vieira, M. Rosa, & T. P. Jorge (Eds), VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Conduzido pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2624/2006>
- Fichtner, E. (2010). Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotski e seus colaboradores. São Paulo: USP. Recuperado de http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf
- Freire, A. M. F. (2009). *Aquisição do português como segunda língua: Uma proposta de currículo para o instituto de surdos*. In C. Skliar (Orgs), *Atualidades da educação bilíngue para surdos: Interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação.
- García, J. M. (2010) [Notas]. Vygotsky y la construcción del conocimiento. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* 6(1). Recuperado de http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): Educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>
- Gatto, C. I., & Tochetto, T. M. (2007). Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. *Revista Cefac*, 9(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n1/v9n1a12.pdf>

- Gesueli, Z. M. (2008). Linguagem e surdez: Questões de identidade. *Horizontes*, 26 (2). Recuperado de [http : //www.usf.edu.br/itatiba/ mestrado/educacao/uploadAddress/ 06. Linguagem% 20e%20 surdez_ questoes%20 \[12996\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/06.Linguagem%20e%20surdez_questoes%20[12996].pdf)
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1). Recuperado de [http://www.seer.unirio.br/index. php/ poloniteroi/ article/view/2339/1728](http://www.seer.unirio.br/index.php/poloniteroi/article/view/2339/1728)
- Góes, M. C. R., & Barbeti, R. S. (2009). *As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue*. In C. B. F. Lacerda, & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 127-142). Porto Alegre: Mediação.
- Góes, M. C. R., & Tartuci, D. (2013). *Alunos surdos na escola regular: as experiências do letramento e os rituais da sala de aula*. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harisson, S. R. L. Campos, & O. Teske (Orgs), *Letramentos e minorias* (pp. 35-46). Porto Alegre: Mediação.
- Gonçalves, M. A. S., Piovesan, O. M., Link, A., Prestes, L. F., & Lisboa, J. G. (2005). Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126). Recuperado de [http :// ww w. scielo.br/ pdf/cp/v35n126/a06n126.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a06n126.pdf)
- Guedes, B. S., Hattge, M. D., & Lopes, M. C. (2011). Currículo e trabalho pedagógico. In E. M. B. Faria, & M. C. Assis (Orgs), *Língua portuguesa e Libras: Teorias e Práticas* (pp. 145-206). João Pessoa – PB: Editora Universitária.
- Guerreiro, E. M. B. R. (2012). A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Revista de Educação Especial*, 25(43). Recuperado de [htt p ://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/ educacão especial/ article/view/4415/3816](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4415/3816)
- Hernández, R. G. (1997). Caracterización del paradigma sociocultural. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA. Recuperado de [http : // comenio.files. wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf](http://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf)
- Höfling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21(55). Recuperado de [h t tp :// scielo.br/ pdf/ ccedes/ v21n55/5539](http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. Recuperado de [http : //www. Censo 2010. ibge. gov.br/amostra/](http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/)

- Intebi, I. V. (2011). Proteger, reparar, penalizar: evaluación de las sospechas de abuso sexual infantil. Buenos Aires: Granica.
- Johnson, H. A. (2013). Initial and ongoing teacher preparation and support: Current problems and possible solutions. *Amerian Annals of the deaf*, 157(5). doi: 10.1353/aad.2013.0005
- Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3). Recuperado de [ht tp : //98.130.112.242/ index.php/ rppedagogia/ article/view/ 1221/669](http://98.130.112.242/index.php/rppedagogia/article/view/1221/669)
- Karnopp. L. B. (2008). Práticas de leitura e escrita em escolar de surdos. In E. Fernandes (Org), *Surdez e bilinguismo* (pp. 65-80). Porto Alegre: Mediação.
- Kassar, M. C. M. (2011) [Edição especial]. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17. Recuperado de [ht tp : / / w w . sciELO.br/ pdf/rbee/ v17nspe1/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf)
- Kelman, C. A. (2008). *Multiculturalismo e surdez: Uma questão de respeito às culturas minoritárias*. In E. Fernandes (Org), *Surdez e bilinguismo* (pp. 87-102). Porto Alegre: Mediação.
- Klein, M. & Lunardi, M. L. (2006). Surdez: Um território de fronteiras. *Educação Temática Digital*, 7(2). Recuperado de [ht tp : // www.fae.unicamp.br/ revista/index.php/ etd/ article/ view/1625/1473](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1625/1473)
- Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, 19(46). Recuperado de [ht tp : //dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007](http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007)
- Lacerda, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2). Recuperado de [ht tp : / / www. sciELO. br/sciELO. php?script= sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008)
- Lacerda, C. B. F. (2013). *O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: Refletindo sobre limites e possibilidades*. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harisson, S. R. L. Campos & O. Teske (Orgs), *Letramento e minorias* (pp. 120-128). Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. B. F. (2015). *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. B. F; Albres, N. A., & Drago, S. L. S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*,

- 39(1). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Lacerda C. B. F., & Bernardino, B. M. (2009). *O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. In C. B. F. Lacerda, & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 65-80). Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda C. B. F., & Lodi, A. C. B. (2009). *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: Princípios, breve histórico e perspectivas*. In C. B. F. Lacerda, & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 11-32). Porto Alegre: Mediação.
- Lederberg, A. R.; Schick, B., & Spencer (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges developmental. *Psychology*, 49(1). doi: 10.1037/a0029558
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. (1996). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-atualizada-pl.pdf>
- Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.
- Lei n. 10.845, de 05 março de 2004. (2004). Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10845-5-marco-2004-531107-norma-atualizada-pl.pdf>
- Lei n. 12.796, de 4 de Abril de 2013. (2013). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>
- Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>
- Lei n. 13.146/15 06 de Julho de 2015. Institui a lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de

- <http://www2.camara.leg.br/login/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>
- Leite, T. A., & McCleary, L. (2009). *Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*. In R. M. Quadros, & M. R. Stumpf (Orgs), *Estudos Surdos IV* (pp. 242-277). Petrópolis, RJ: Arara Azul. Recuperado de <http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/14>
- Leontyev, A. N. (2009). *Activity and Consciousness Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>
- Li, H. & Prevatt, F. (2010). Deaf and hard hearing children and adolescent in China: their fears and anxieties. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 458-466. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/aad/summary/v155/155.4.li.html>
- Lichtig, I., Couto, M. I. V., Mecca, F. F.D.N., Hartley, S., Wirz, S., & Woll, B. (2011). Assessing deaf and hearing children's communication in Brazil Journal of Communication Disorders, 44. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.11.002
- Lima, N. F. (2011). *Inclusão escolar de surdos: O dito e o feito*. In A. Dorziat (Org), *Estudos surdos: Diferentes olhares* (pp. 141-170). Porto Alegre: Mediação.
- Lindblom, J. & Ziemke, T. (2002). *Social situatedness: Vygotsky and beyond*. In 2nd Int. Workshop on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems, 7178, Edinburgh, Scotland.
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilingüismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831306>
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004
- Lodi A. C. B., & Luciano, R. T. (2009). *Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais*. In C. B. F. Lacerda, & A. C. B. Lodi (Org), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 33-50). Porto Alegre: Mediação.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de vygotsky: La psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>

- Macêdo, O. J. V. (2014). Atuação dos profissionais de psicologia nas políticas públicas de proteção social no âmbito da assistência social. (Tese de doutorado não publicada) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Macedo, R. D. A., & Bomfim, M. C. A. (2009). Violências na escola. *Revista Diálogo Educação*, 9(28). Recuperado de http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/189_597.pdf
- Machado, E. M., & Vernick, M. G. L. P. (2013). Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(2). Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2479/2224>
- Magongwa, L. (2010). Deaf education in South Africa. *American Annals of the Deaf*, 155 (4), 493-496. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/aad/summary/v155/155.4.magongwa.html>
- Mak, M., & Nordtveit, B. H. (2011). Reasonable Accommodations” or Education for All? The Case of Children Living With Disabilities in Cambodia. *Journal of Disability Policy Studies* 22(1). doi: 10.1177/1044207310396508
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas. Recuperado de http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india
- Marschark, M., Richardson, J. T. E., Sapere, P., & Sarchet, T. (2010). Approaches to Teaching in Mainstream and Separate Postsecondary Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 481-487. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/aad/summary/v155/155.4.marschark.html>
- Marschark, M., & Knoors, H. (2012). Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning. *Deafness & Education International*, 14(3), 136–160. DOI 10.1179/1557069X12Y.0000000010
- Martins, C. B. G., & Jorge, M. H. P. M. (2010). Abuso sexual na infância e adolescência: Perfil das vítimas e agressores em município do sul do Brasil. *Texto & Contexto Enfermagem*, 19(2). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/05.pdf>
- McDonald, D. M. (2010). Not Silent, Invisible: Literature’s Chance Encounters with Deaf Heroes and Heroines. *American annals of the deaf*, 154(5), 463-470. Doi: 10.1353/aad.0.0114

- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4). doi:10.1093/deafed/enr017
- McKee, M. M., Barnett, S. L., Block, R. C., & Pearson, T. A. (2011). Impact of Communication on Preventive Services Among Deaf American Sign Language Users. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(1). Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21665066>
- Megale, A. H. (2005). Bilingüismo e educação bilíngue: Discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* 3(5). Recuperado de http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf.
- Minayo, M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa e saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Miranda, A. A. B. (2008). Educação especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, 7. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>
- Moraes, S. C. (2009). (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. *Educação*, 32(2). Recuperado de <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5514/4011>
- Moretto, V. P. (2009). Prova: Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A.
- Müller, J. I., Stürmer, I. E., Karnopp, L. B., & Thoma, A. S. (2014). Educação Bilíngue para Surdos: Interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada Letras em Revista*, 2(21). Recuperado de <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/797/524>
- Nascimento, L. C. R. (2006). Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *Educação Temática Digital, Campinas*, 7(2). Recuperado de <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1646/1493>
- Nascimento, S. P. D. F., & Costa, M. R. (2014) [Edição especial]. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: Contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, 2. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/12.pdf>

- Nóbrega, J. D., Andrade, A. B., Pontes, R. J. S., Bosi, M. L. M., & Machado, M. M. T. (2012). Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>
- Nota Técnica n. 11/2010/SEESP/GAB. (2010). Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5294&Itemid=
- Nota Técnica n. 04/ 2014/ MEC / SECADI / DPPE. (2014). Data: 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid=
- Oliveira, D. M. M., & Oliveira, D. M. (2012, agosto). Língua Brasileira de Sinais: Maior marca de identidade do surdo brasileiro. XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Conduzido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf.
- Oliveira, J. M., & Nunes, P. M. S. (2015). Atendimento educacional especializado e a pessoa com surdez. 8 Encontro internacional de formação de professores e fórum permanente de inovação educacional. Conduzido pela Universidade de Tiradentes, Minas Gerais. Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1491/382>
- Padilha, A. M. L. (2009). *Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?* In C. B. F. Lacerda & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 113-126). Porto Alegre: Mediação.
- Parecer CNE/CEB n. 13/09. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb_013_09_homolog.pdf
- Parecer CNE/CEB n. 17/01. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

- Parkin, I. (2010). Factors affecting deaf education in South Africa. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 490-493. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/aad/summary/v155/155.4.parkin.html>
- Pereira, L. D. L. S., Benite, C. R. M., Padilha, J. C., Mendes, M. L., Vilela-Ribeiro, E. B., & Benite, A. M. C. (2015). Trajectory of the training of science teachers for inclusive education in Goiás, Brazil, from the perspective of participants in a collaborative network. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(2). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0473.pdf>
- Pereira, M. C. C. (2008). *Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes*. In E. Fernandes (Org), *Surdez e bilinguismo* (pp. 81-86). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Pereira, M. C. C. (2013). *Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos*. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harisson, S. R. L. Campos, & O. Teske (Orgs), *Letramentos e minorias* (pp. 47-55). Porto Alegre: Mediação.
- Perlin, G. & Miranda, W. (2003). Surdos: O narrar e a política. *Ponto de Vista*, 5, 217-226. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>
- Perlin, G., & Quadros, R. M. (2006). *Ouvinte: O outro do ser surdo*. In R. M. Quadros, & G. Perlin (Orgs), *Estudos Surdos I* (166-185). Petrópolis, RJ: Arara azul. Recuperado de <http://editora-arara-azul.com.br/estudos1.pdf>
- Perlin, G. & Ströbel, K. (2006). *Fundamentos da educação de surdos*. Recuperado de http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf
- Pessoa, M. C. B. (2013). História de vida de jovens e vivências de formação profissional. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Pletsch, M. D. (2011). A Dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiência: Um balanço do governo Lula (2003 - 2010). *Revista Teias*, 12(24). Recuperado de <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/801/632>
- Poker, R. B., & Milanez, S. G. C. (2015). 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*, 10(5). Recuperado de seer.fclar.unesp.br

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Documento Elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n. 555/207, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educ_especial.pdf
- Ponce, A. H. (2010). La vivencia como categoria de análisis para La evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. *PsicoPediaHoy*, 12(12). Recuperado de <http://psicopediahoy.com/vivencia-como-categoria-de-analisis-psicologia>
- Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>
- Projeto Lei do Senado. 449, de 2013. (2013). Altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre obrigatoriedade de inserção de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação básica. Recuperado de <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=139336&tp=1>
- Quadros R. M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, 5. Recuperado de <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850> Acesso em 23 de março de 2012.
- Quadros, R. M. (2008). *O bi em bilinguismo na educação de surdos*. In E. Fernandes (Org). *Surdez e bilinguismo* (pp. 27-37). Porto Alegre: Mediação.
- Quiles, R. E. S. (2015). Educação de surdos e deficientes auditivos: Uma análise dos indicadores sociais. *Revista Educação Especial*, 28(51). Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4834/pdf>
- Rabinsky, R. J. (2013). Itinerant deaf educator and general educator perceptions of the D/HH push-i model. *American annals of deaf*, 158(1). doi: 10.1353/aad.2013.0008
- Rahme, M. M. F. (2013). Inclusão e internacionalização dos direitos a educação: As experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, 39(1). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a07.pdf>
- Rampeloto, E. M. (2004). A invenção da educação especial. *Revista Educação Especial*, 24. Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4915>

- Recomendação n.1/06. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Recuperado de [http : // portal.mec.gov.br/ sesu/ arquivos/ pdf/Deficientes/rec_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Deficientes/rec_incluir.pdf)
- Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. (2014). Relatório do grupo de trabalho, designado pelas portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília –a DF: MEC/SECADI. Recuperado 10 de outubro de 2014. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>
- Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001. (2001). Institui diretriz nacional para educação especial na educação básica. Recuperado de [http : // portal. mec.gov.br/ cne/ arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)
- Resolução CNE/CEB n. 4 de 02 de outubro de 2009. (2009). Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Recuperado de [http : // portal.mec. gov.br/ dmdocuments/rceb004_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Ribeiro, D. R., Rêgo, D. N. R., & Araújo, J. C. (2015). Uma experiência brasileira de educação inclusiva no interior do estado do Maranhão. *Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2). Recuperado de [h t tp : / / s eer.fclar. unesp.br/iberoamericana/ article/ view/ 7847/5403](http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7847/5403)
- Rodriguero, C. R. B. (2000). O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. *Psicologia e Estudos*, 5(2). Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/ pe/v5n2/ v5n2a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a08.pdf)
- Rosa A. S. (2006). Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*, 8. Recuperado de [https :// periodicos. ufsc.br/ index.php/pontodevista/article/view/1106/904](https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106/904)
- Rosa, E, F. (2011). Educação de surdos e inclusão: Caminhos e perspectivas atuais. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2). Recuperado de [ht_ tp s : / / online.unisc.br/seer/index.php/ reflex/article/ download/2132/1907](http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2132/1907)
- Rossetto, E. (2014). Formação do professor do atendimento educacional especializado: A Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*, 1(1). Recuperado de [http :// cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/ 13367/ pdf](http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13367/pdf)

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado de <http://www.rbhcs.com/rbhcs>
- Sampaio, C. S. (2006). A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: Possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. *Educação Temática Digital*, 7(2). Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/download/1628/1476>.
- Sander, R. (2013). *Questões do intérprete da língua de sinais na Universidade*. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harisson, S. R. L., Campos, & O. Teske (Orgs). *Letramentos e minorias* (pp. 5-12). Porto Alegre: Mediação.
- Santana, A. P. & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidades surdas: Encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, 26(91). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>
- Santos, D. P. (2011). *As implicações psicossociais do trabalho precoce em adultos*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba – PB.
- Santos, K. R. (2008). *Educação especial e escola: Reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos*. In E. Fernandes (Org). *Surdez e bilinguismo* (pp. 51-64). Porto Alegre: Mediação.
- Santos, L. F., & Gurgel, T. M. A. (2009). *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue*. In C. B. F. Lacerda & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 51-64). Porto Alegre: Mediação.
- Santos Filho, P. L. (2015). *Escolarização de Surdos no ensino médio em Natal-RN: vendo e ouvindo vozes*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Santos, S. B. M. (2010). Gestão Democrática: Abertura para a acessibilidade do sujeito de identidade surda múltipla e multifacetada nas instituições de ensino. *Revista Eletrônica de Educação*, 4(1). Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/113>
- Saraiva, E. R. A. (2010). *Violência contra idosos: Aproximações e distanciamentos entre a fala do idoso e o discurso da mídia impressa*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.

- Sassaki, R. K. (2005). Inclusão: O paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Recuperado de [http : // portal. mec. gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf)
- Skliar, C. (2013) [Prefácio]. *A pergunta pelo outro da língua: A pergunta pelo mesmo da língua*. In A. C. B. Lodi, K. M. P., Harisson, S. R. L., Campos, & O. Teske (Orgs), *Letramentos e minorias* (pp. 5-12). Porto Alegre: Mediação.
- Senra, C. M. G. (2009). Psicólogos sociais em uma instituição pública de Assistência Social: Analisando estratégias de enfrentamento. (Tese de doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Sildl-de-Moura, M. L. (2009). *Interações sociais e desenvolvimento*. In M. L. Sildl-de-Moura, D. M. L. F. Mendes, & A. Melo-de-Aguiar (Orgs), *Interação social e desenvolvimento*. Curitiba: CRV
- Sigardo, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Sigolo, A. R. L., Guerreiro, E. M. B. R., & Cruz, R. A. S. (2010). Políticas educacionais para Educação Especial no Brasil. *Praxis Educativa*, 5(2). Recuperado de [h t t p : / / dx. Doi .org/ 10.5212/ PraxEduc.v.5i1.173194](http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.173194)
- Silva, A. C. (2008). *A representação social da surdez entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar*. In E. Fernandes (Org), *Surdez e bilinguismo* (pp. 39-50). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Silva, C. L., & Leme, M. I. S. (2009). O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(3). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a06.pdf>
- Silva, C. M., Silva, D. N. H., & Silva, R. C. (2014). Inclusão e processos de escolarização: Narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. *Psicologia em Estudo*, 19(2). doi 10.1590/1413-737222245009
- Silva, H. M., Souza, S. M. C., Prado, F., Ribeiro, A. L., Lia, C., & Carvalho, R. L. (2012). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de Literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 10(2). doi: [h t t p : / / dx. doi.org/10.5892/ruvrv.2012.102.332342](http://dx.doi.org/10.5892/ruvrv.2012.102.332342)
- Silva, J. P. F., Rojas, A. A., & Teixeira, G. A. P. B. (2015). Acessibilidade comunicacional aos surdos em ambientes culturais. *Conhecimento & Diversidade*, 7(13). Recuperado de h

- http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1787/1427
- Silva, L. G. M., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e Docência*, 5(2). Recuperado de <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>
- Silva, S. C., Diógenes, E. M. N., & Silva, D. C. (2014, novembro). 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. VII encontro de pesquisa em educação de alagoas. Conduzido pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Soares, M. A. L. (1999). *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, M. L. F. (2013). *Inclusão escolar e índice de desenvolvimento da educação – Ideb: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Soukup, M., & Feinstein, S. (2007). Identification, assessment, and intervention strategies for deaf and hard of hearing students with learning disabilities. *American Annals of the Deaf*, 152(1). doi: 10.1353/aad.2007.0014
- Souza, R. M. (2013). *Educação de surdos e questões de norma*. In Lodi, A. C. B., Harisson, K. M. P., Campos, S. R. L., & Teske, O (Orgs), *Letramentos e minorias* (pp. 136-143). Porto Alegre: Mediação.
- Ströbel, K. L. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas educação. *Temática Digital*, 7(2). Recuperado de <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1645>
- Ströbel, K. L. (2007). *História dos surdos: Representações “mascaradas” das identidades surdas*. In R. M. Quadros, & G. Perlin (Orgs), *Estudos Surdos II* (pp. 18-37). Petrópolis, RJ: Arara azul. Recuperado de <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>
- Ströbel, K. L. (2009). *A imagem do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Stumpf, M. R. (2013). *Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing*. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harisson, S. R. L. Campos, & O. Teske (Orgs), *Letramentos e minorias* (pp. 62-70). Porto Alegre: Mediação.
- Sutton-Spence, R. (2010). The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children. *Journal of Folklore Research*, 47(3). doi: 10.1353/jfr.2010.0014

- Swanwick, R., & Marschark, M. (2010). Enhancing Education for deaf children: Research into practice and back again. *Deafness & Education International*, 12 (4). doi 10.1179/1557069X10Y.0000000002
- Teles, V. E. C. C. (2010). *Violência simbólica e o cotidiano escolar da pessoa com surdez*. In Baldino, J. M., & Carneiro, M. Z. M (Orgs), *Educação e realidade contemporânea* (pp. 81-89). Goiânia: Ed. da PUC Goiás. Recuperado de <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>
- Toassa, G. (2009). Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural. (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia*, 21(4). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Turetta, B. R., & Góes, M. C. R. (2009). *Uma proposta inclusive bilíngue para as crianças menores*. In C. B. F. Lacerda & A. C. B. Lodi (Orgs), *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (pp. 81-98). Porto Alegre: Mediação.
- Ubido, J., Huntington, J., & Warburton, D. (2007). Inequalities in access to healthcare faced by women who are deaf, Guilds New mental health services for deaf patients. *Health and Social Care in the Community*, 10(4). Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12193168>
- Vasques, C. K., Moschen, S., & Gurski, R. (2013). Entre o texto e a vida: Uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, 39(1). Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53044>
- Vargas, J. S., & Gobar, S. T. (2014). Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: Uma perspectiva Vygotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3). Recuperado de [Ht tp: // dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010)
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1999) Vygotsky: Uma síntese. São Paulo: Edições Loyola.
- Vieira, L. J. E. S., Abreu, C. A. P., Valdês, M. T. M., Oliveira, E. N., Ferreira, R. C., & Catrib, A. M. F. (2010). Violência na escola pública: Relatos de professores. *RBPS*, 23(1). doi:10.5020/18061230.2010.p34

- Vieira, S. L., & Farias, I. M. S. (2011). *Política educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: Liber Livro.
- Vigotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. Recuperado de <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>
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1987/2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, M. (2012). Uma narrativa da educação do capital ou das capacidades em um mundo do escalonamento da desigualdade? *International Journal of Development*, 32. Recuperado de http://ac.els-cdn.com.ez15.periodicos.capes.gov.br/S0738059311001398/1-s2.0-S0738059311001398-main.pdf?_tid=099c599a-c5ba-11e4-8c2a-00000aab0f6b&acdnat=1425836534_3a31fab47c6a5c0003e883081270614
- Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. F. (2014). Definindo o campo de estudo: As políticas sociais brasileiras. In I. F. Oliveira, & O. H. Yamamoto (Orgs), *Psicologia e políticas sociais: Temas em debate* (pp. 21-45). Belém, PA: Ed.UFPA.
- Zalcman, T. E., & Schochat, E. (2007). A eficácia do treinamento auditivo formal em indivíduos com transtorno de processamento auditivo. *Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, 12(4), 310-314. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n4/v12n4a10.pdf>
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19(2), 25-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>
- Zych, A. C. (2003). Avaliação do processo de escolaridade e de pessoas surdas em suas interações no contexto social. (Tese de Doutorado não publicada). Recuperado de Biblioteca Digital da Unicamp. (Acesso 9345)

Apêndice A - Roteiro de Entrevista

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
 2. Qual a sua idade? _____
 3. Sexo: _____
 4. Qual a sua escolaridade? _____
 5. Explique como é sua comunicação no dia a dia? E na escola?
 6. Como você se sente com a Libras?
 7. Conte-me sua história com os estudos desde pequeno até agora.
- Sem dificuldade:
- (a) Houve algum tipo de problema?
 - (b) Como foi com a Libras?
9. Você relatou dificuldades, o que é necessário para reduzir as dificuldades?
 10. Qual o seu desejo para seu futuro escolar?

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Concepção do surdo usuário de Libras sobre seu acesso à educação formal.

Pesquisador(es) responsável(is): Profa. Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto e
Edneia de Oliveira Alves

Instituição/Departamento: Universidade Federal da Paraíba / Pós-Graduação em Psicologia Social

Telefone para contato: (83) 3216-7006

Local da coleta de dados: Cidade de João Pessoa em domicílio

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada respondendo às perguntas desta entrevista de forma totalmente **voluntária**. Este termo está em consonância com a Resolução nº 466/2012. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Compreender a concepção do surdo usuário de Libras sobre seu direito de acesso à educação.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na resposta desta entrevista, respondendo as perguntas formuladas que abordam sobre a inclusão no sistema educacional e sobre as necessidades de adaptação para o atendimento adequado ao surdo usuário de Libras.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. Ao responder à entrevista você não será submetido a qualquer risco de ordem física ou psicológica.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data

Assinatura N. identidade

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Universidade Federal da Paraíba/Pós-Graduação em Psicologia Social/ tel.: (86) 3216-7006

Anexo 1 – Certidão



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 30/06/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“CONCEPÇÃO DO SURDO USUÁRIO DE LIBRAS SOBRE SEU ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL”** da Pesquisadora Edneia de Oliveira Alves. Protocolo 078/14. CAAE: 27515714.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr^a Elaine Marques de Sousa
Coordenadora CEP/CCSIUFPB
Mat. SIAPE: 0332618

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 – João Pessoa – PB
☎ (83) 3216 7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

1. O título constante na certidão não confere com o título atual da tese porque foi alterado depois de submetido ao Comitê de Ética. Porém, essa alteração já foi comunicada ao CEP por meio da plataforma Brasil.