

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Análise de práticas pedagógicas em sala de aula inclusiva na perspectiva
bilíngue (2003 a 2017)**

Marina Guerreiro de Souza

SÃO CARLOS

2017

MARINA GUERREIRO DE SOUZA

Análise de práticas pedagógicas em sala de aula inclusiva na perspectiva bilíngue (2003 a 2017)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito à obtenção do título de grau de Licenciando em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana de Lima Isaac
Leandro Campos

SÃO CARLOS

2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por todas as oportunidades que proporcionou ao longo da minha vida, não apenas como universitária, mas também na vida pessoal. Agradeço a Deus principalmente pela paciência que me deu ao longo desses quatro anos e por estar sempre ao meu lado me dando forças para conseguir concluir a faculdade e para enfrentar todas as dificuldades encontradas. Agradeço pela minha saúde, pela minha vida, pela minha coragem e pela fé que tive durante esses quatro de curso e agradeço por todos os obstáculos, pois cada um deles me ensinou a ser mais forte e a nunca desistir. Cada dificuldade foi um grande aprendizado.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação e para o meu conhecimento, agradeço pelas provas, trabalhos, pois cada um me proporcionou um novo aprendizado. E principalmente agradeço pela paciência que todos os professores tiveram comigo nas apresentações dos seminários, pelo fato de eu ter muita vergonha e ser muito tímida, apresentar seminários sempre foi a pior parte para mim, eu sempre fiquei muito nervosa a ponto de esquecer o que eu teria que falar, porém todos os professores sempre me compreenderam e por isso sou muito grata a eles. Agradeço por todo processo de formação profissional que todos os professores e a universidade me proporcionaram. Agradeço a minha orientadora pela orientação dada para a construção do meu TCC.

Agradeço imensamente a minha companheira por tudo que fez e faz por mim. Agradeço por sempre estar ao meu lado em todos os momentos, mesmo quando era apenas para ouvir minhas reclamações e mesmo assim sempre continuou do meu lado me dando forças para continuar e nunca me deixar desistir. Agradeço pelos incentivos e por toda compreensão que teve comigo, sou e serei sempre muito grata a minha companheira por tudo.

Agradeço a todos meus familiares por todo incentivo e por sempre falarem para eu não desistir, pois tudo iria acabar logo. Agradeço a todos os meus amigos pela amizade que construímos ao longo desses quatro anos e pelo companheirismo nos trabalhos. Agradeço a eles que fizeram parte da minha formação e levarei todos para sempre no meu coração.

RESUMO

A conquista da educação para todos após a Constituição Federal de 1988 gerou uma força nos movimentos de cunho democráticos dos surdos para buscarem por uma conquista de seus espaços, e reconhecimento de uma cultura e língua. Desse modo, desde a década de 1990 a educação da pessoa surda vem ganhando seus espaços como o reconhecimento da Libras sendo um meio legal de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Os espaços reconhecidos, mesmo que gradualmente, há uma preocupação quando as práticas que ocorrem em sala de aula inclusiva com esses alunos surdos, as quais são respaldadas por legislações. Para isso, o presente estudo teve como objetivo revisar estudos que demonstrem práticas em salas de aula inclusiva com a perspectiva bilíngue para alunos surdos. A presente pesquisa visou um estudo de materiais já publicados que contemplem o objetivo, caracterizando-se, portanto, como análise bibliográfica. Os resultados foram descritos em análise quantitativa e qualitativa de forma a gerar discussões sobre as publicações com a temática e compreender quais são os resultados obtidos em cada estudo realizado com alunos surdos inseridos em escolas regulares dentro da educação inclusiva e na perspectiva bilíngue. Esse estudo contemplou uma visão geral sobre o cenário das publicações existentes dentro uma plataforma de pesquisa que representa o panorama brasileiro das publicações dos programas de pós-graduação, e ainda, dentro de um assunto específico que foi compreender como ocorrem as práticas com alunos surdos dentro de sala de aula regular na perspectiva bilíngue.

Palavras-chaves: surdos. Educação Especial. Educação Bilíngue. Inclusão Escolar

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Informações dos estudos selecionados para apresentação dos dados.....	40
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Números de estudos selecionados por descritores, seguindo os tipos de análise.....	37
TABELA 2 – Indicação dos trabalhos selecionados para apresentação dos dados.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações

dB – decibéis

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EOAE - Exame de Emissões Otoacústicas Evocada

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IE- Instituição de Ensino

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação dos surdos

L1 – Língua materna

L2 – Segunda Língua

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

OAI - Iniciativa de Arquivos Abertos

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

SUS – Sistema Único de Saúde

TAN – Triagem Auditiva Neonatal

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE	11
CAPÍTULO 2 – SURDEZ: ESPECIFICIDADES DE UM GRUPO CULTURAL	15
2.1 Deficiência auditiva ou surdez?.....	15
2.2 A linguagem dos surdos.....	18
2.3 Legislações brasileiras no âmbito da surdez	21
CAPÍTULO 3 – BILINGUISMO: POR QUE?.....	27
3.1 Bilinguismo como uma prática inclusiva.....	27
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
4.1 Critérios de seleção de estudos para análise bibliográfica	34
4.2 Materiais e Equipamentos.....	35
4.3 Procedimento de coleta e análise dos dados.....	35
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS	37
5.1. Análise Quantitativa	37
5.2. Análise dos estudos selecionados	39
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO	65
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
CAPÍTULO 8 - REFERÊNCIAS.....	70

APRESENTAÇÃO

O início dos meus estudos no curso de Licenciatura em Educação Especial iniciou na tentativa de adquirir conhecimentos sobre o mundo educacional das pessoas com deficiência, e assim poder contribuir na aprendizagem desses alunos com metodologias diferenciadas que compreendam o ser como único, com limitações, mas com capacidades suficientes para ganhar novos saberes. Muitas escolas acreditam que os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) não têm capacidade para aprender a parte educacional e na maioria das vezes deixam esses alunos de lado, fazendo outras atividades sem ser as atividades educacionais passadas para os demais alunos, ou muitas vezes deixam eles dormindo durante toda aula para não incomodarem. E até quando isso vai acontecer? O que podemos fazer para mudar essa realidade? Realidade essa que pude vivenciar durante minhas práticas de estágio ao longo da graduação.

Ao longo do curso cursei as matérias de todas as deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, porém a surdez foi a que me chamou atenção para poder realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso, pois as pessoas surdas têm outro meio de comunicação e durante a disciplina foi estudado a importância do aluno surdo adquirir o quanto antes sua primeira língua, a Libras, e a partir disso o aluno poder adquirir outros conhecimento e aprender uma segunda língua, a língua portuguesa. Com ressalvo a importância de o aluno frequentar a escola bilíngue para ter acesso às duas línguas.

A partir dos conhecimentos adquiridos nessa disciplina eu decidi construir meu Trabalho de Conclusão de Curso discutindo sobre estudos na educação bilíngue de surdos. Muitos surdos, sofrem com a dificuldade de encontrar respaldos para adquirir conhecimentos em sua primeira língua, a Libras, e ainda mais na aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Tudo isso são reflexões das dificuldades enfrentadas na sociedade, e muitas vezes inicia-se dentro de sua própria casa, em que a não aceitação da aquisição de uma língua de sinais seja eficiente para o seu desenvolvimento e sim a imposição da oralização, da dificuldade de comunicação entre as pessoas mais próximas, a convivência na escola sem poder se expressar, entre tantos outros motivos que me levaram a querer estudar um pouco sobre como ocorre a inclusão de um aluno surdo dentro de uma sala de aula inclusiva na perspectiva bilíngue, já que após o movimento inclusivo que vem ocorrendo desde

a década de 1990, vem modificando (lentamente, mas garantida em leis) as escolas de ensino regular.

Dessa forma, apresento meu trabalho em três capítulos. O primeiro abordo as questões da pessoa com deficiência na sociedade e todo a movimentação para uma escola inclusiva. No segundo capítulo adentro nas questões da surdez, abordando discussões sobre a diferença da deficiência auditiva e da surdez, como se dá o processo de diagnóstico, o desenvolvimento de um indivíduo em todos seus aspectos. E por fim, no terceiro capítulo discuto as perspectivas educacionais da pessoa Surda e porquê decidi estudar a temática relacionada a inclusão de alunos surdos dentro da sala regular que visam a perspectiva bilíngue.

CAPÍTULO 1 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

A educação da pessoa com deficiência sofreu inúmeros atos de segregação e repressão pelo contexto histórico de cada época, tanto nas práticas que ocorreram pelo mundo quanto no Brasil (JANUZZI, 1985; BIANCHETTI, 1995, 2001; MIRANDA, 2003, ARANHA, 2006; MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2011). No âmbito nacional, desde a Constituição de (BRASIL, 1988) o cenário da educação geral tomou novos rumos. A Educação Especial ganhou um novo espaço com a implementação das Leis de Diretrizes e Bases de (BRASIL, 1966), e posteriormente com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de (BRASIL, 2008a). Recentemente, o Decreto nº 7.611 de (BRASIL, 2011), veio como respaldo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também de outros dispositivos legais para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo essas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Para compreendermos como se dá a educação especial no Brasil nos dias de hoje, vamos entender primeiramente um breve contexto de como eram tratadas as pessoas com deficiência, e como iniciou as práticas educativas para as pessoas com deficiência no Brasil. Ressalto que a história das pessoas surdas será narrada nesse texto sempre se referindo a história da educação especial no geral, pois é quase escassa as publicações e relatos da história dos surdos separadamente (SOARES, 2014).

Em um contexto global, na Antiguidade as pessoas com deficiência ainda eram abandonadas, perseguidas, eliminadas, recebiam castigos devido as suas condições consideradas fora do padrão social. A partir da Idade Média iniciou-se ações de entidades religiosas que tratavam as pessoas com deficiência sob concepções de caridade (MIRANDA, 2008). Até então percebe-se que as ações eram de excluir de qualquer jeito as pessoas ‘diferentes’ da sociedade por diferentes razões, seja por acreditar ser castigo divino, ser contagioso, vergonha familiar, entre outras inúmeras razões (BIANCHETTI, 1995, 2001; ARANHA, 2006).

Após o século XVIII a visão da sociedade diante das pessoas com deficiência muda sob da perspectiva de que, a pessoa com deficiência passa a ter direito a vida, mas de forma segregativa (ARANHA, 2006; MENDES, 2010). Dizemos segregativa, pois as pessoas com deficiência ganham o direito de viver em sociedade,

mas de forma a excluí-las de dentro de um grupo majoritário, visto que nesse momento, inicia-se o cenário da educação especial no Brasil, em que começam a surgir instituições especiais para cada deficiência, com cunho pedagógico acreditando que mesmo com deficiência tinham capacidades de aprender, excluído a deficiência intelectual que ainda vivia um outro momento de história institucional com cunho clínico. Escolas ou instituições especiais são criadas para atender ao um público específico, mas deixo destaque que até então essas pessoas não tinham acesso à educação comum, porque pessoas com deficiência no geral eram tratadas como cidadãos ineducáveis, por isso ainda segregavam em uma escola específica, e também lembrando que a educação geral em si ainda era para poucos (ARANHA, 2006; MENDES, 2010).

Os primeiros movimentos da educação especial se deram com a criação do Instituto Meninos Cegos, em 1854, sob direção de Bejamin Contant, e o Instituto dos surdos-Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro com inspiração na experiência europeia. Esse atendimento contemplava pouquíssimos alunos dentro de uma gama tão grande de pessoas cegas e surdas que existiam no país (JANUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005).

O Instituto dos surdos-Mudos iniciou com os trabalhos do professor surdo francês E.Huet, que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais para o Brasil, desse modo criou-se e posteriormente propagou-se uma Língua Brasileira de Sinais antiga. Na época o Instituto funcionava como um internato somente para meninos, vindo de todos os lugares do Brasil. O Instituto dos surdos-Mudos é atualmente o Instituto Nacional de Educação dos surdos (INES), que atende alunos surdos em três períodos e sem distinção de sexo, ainda oferece Curso Superior Bilíngue de Pedagogia (INES) e Letras/ Libras, e ainda prevê a inclusão de alunos ouvintes (MONTEIRO, 2006).

Com o cenário mundial da educação dos surdos, em 1880, ocorreu na cidade de Milão um congresso que proibiu definitivamente o uso de Língua de Sinais sendo a favor das práticas e do ensino por meio do oralismo (STROBEL, 2006). Somente a partir da década de 1980, ou seja, cem anos depois, surge novamente o uso de sinais no Brasil, mais precisamente a prática de Comunicação Total (MORI; SANDER, 2015), tema esse que será abordado no capítulo 3. Com esse retorno após muitos anos, as escolas especiais iniciaram lentamente o trabalho para inserção das práticas de comunicação pelo meio viso-gestual e junto a esse movimento, nas

escolas públicas iniciam-se o desenvolvimento de classes especiais visando ofertar uma educação segregada dentro da escola regular para os alunos com deficiência (MIRANDA, 2008; MORI; SANDER, 2015).

Junto a esse novo movimento da Comunicação Total que permitia o uso da Língua de Sinais, os surdos reivindicavam em movimentos sociais seus direitos como cidadão de valores, solicitando mudanças do governo perante ao respeito, liberdade e cidadania. Ainda, os surdos lutavam para mostrar que a língua de sinais poderia ser usada para pensar, comunicar e interagir, mostrando o espaço que o surdo tem dentro da sociedade também (MORI; SANDER, 2015).

E desde então, os movimentos sociais para a conquista foram ocorrendo. No geral, após esse forte movimento à democracia que ocorria no Brasil, foi promulgada a Constituição federal de (BRASIL,1988) e a partir de então, muitos direitos sociais e educacionais foram ganhos em âmbitos legais. Já na década seguinte, de 1990, o movimento da escola inclusiva acontecia no Mundo, de modo que foi influenciado no Brasil por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação em (BRASIL,1996). No capítulo 2 será comentado mais profundamente a respeito dos ganhos legais que os surdos tiveram após a Constituição Federal.

Hoje, conforme os documentos normativos oficiais federativos, no Brasil a pessoa com deficiência é aquela que tem um bloqueio natural a longo prazo em aspectos físicos, intelectual, mental ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode bloquear sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições das demais pessoas (BRASIL, 2015).

O modelo de AEE no Brasil é caracterizado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente de forma a complementar à formação dos estudantes PAEE com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência desses em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011) ou categoriais, a depender do modelo que rege na escola atendida. Os objetivos do AEE é promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades de cada indivíduo alvo; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, já que a Educação Especial é uma modalidade do ensino que perpassa todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Ensino Superior) e que pode também estar junto em uma modalidade de ensino, como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA);

desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e por fim assegurar condições de estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O próprio Decreto da Educação Especial, ressalta que os estudantes com deficiência auditiva ou surdos devem ser atendidos sob os princípios do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), ou seja, as especificidades da comunidade surda são reconhecidas e protegidas por lei (BRASIL, 2005). Esse Decreto regulamentou a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação, sendo esse um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que transmite ideias e fatos, manifestados na comunidade surda, mas que, segundo o parágrafo único essa língua não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002). Na regulamentação desse Decreto, dispõe-se de que a pessoa surda é aquela que, diante de uma perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, que é própria, por meio da Língua Brasileira de Sinais. Há também especificações clínicas que considera um indivíduo com deficiência auditiva aquela que tem perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por um audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Já no capítulo que trata sobre o acesso das pessoas surdas à educação, há artigos que garante o ensino e todos os respaldos necessários ao acesso à comunicação e informação, em todas as etapas e modalidades de educação. Sendo necessário a promoção de cursos de formação de professores para o ensino, prática, tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; ofertar a Libras desde a educação infantil e a Língua Portuguesa como segunda língua; organizar as escolas com professor e instrutor de Libras de modo a promover a difusão da Libras dentro da comunidade escolar por meio de cursos; empregar práticas e avaliações coerentes ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua; e disponibilizar equipamentos e promover o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos (BRASIL, 2005).

No capítulo a seguir serão discutidos a surdez e suas especificidades culturais, sociais, e legais para que possamos compreender um pouco mais sobre as questões que envolve o ser surdo.

CAPÍTULO 2 – SURDEZ: ESPECIFICIDADES DE UM GRUPO CULTURAL

Como visto no capítulo anterior, percebe-se que as pessoas surdas têm movimento paralelo e separado das pessoas com deficiência. As lutas por direitos a viver em uma sociedade inclusiva foram conquistadas lentamente e com muitas lutas, e que hoje ainda estão caminhando para serem de fato uma realidade concretizada conforme o que se estabelece em termos legais.

Nesse capítulo será possível compreender por qual motivo as pessoas que se consideram surdas não são deficientes. Ainda, será possível entender se há diferença de deficiência auditiva e surdes. Nesse capítulo, você leitor irá conhecer um pouco sobre as especificidades que as pessoas surdas, um grupo cultural com suas especificidades, possuem diante de suas necessidades específicas.

2.1 Deficiência auditiva ou surdez?

Quando ouvimos falar em deficiência auditiva e surdez gera-se uma confusão nas definições, mas será que existe diferença? A resposta é sim. Segundo Salles et al (2004) a diferença existente respalda-se na diversidade cultural, e não pelo grau de audição do indivíduo. Ao referir-se à pessoa surda como um sujeito social, estamos falando de diferenças individuais, influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem o cotidiano de uma pessoa qualquer. Uma pessoa com deficiência auditiva é aquela que é representada pelo olhar patológico, que possui um déficit biológico diante de uma condição socialmente designada como normal e completa (SKILAR, LUNARDI, 2000).

Indivíduos com percepção de sons cujo não é funcional na vida comum, dizemos que esse indivíduo tem incapacidade auditiva. Aquele que possui comprometimento de sons, mas que ainda é funcional com ou sem prótese auditiva é chamado de pessoa com deficiência auditiva (SALLES et al., 2004).

Segundo dados analisados no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), no Brasil a população considerada com alguma deficiência auditiva foi de 9,7 milhões de pessoas, sendo que a população total residente no país no mesmo ano era um pouco mais de 190 milhões, ou seja, 5,1% da população brasileira demonstra alguma dificuldade, grande dificuldade ou não consegue de modo algum ouvir sons. Não se sabe ao certo como são categorizados para considerar a pessoa com surdez,

pois ela pode ter adquirido essa deficiência auditiva durante seu desenvolvimento pré-natal¹ ou perinatal², ou mesmo pós-natal³. As causas geradoras da perda auditiva são inúmeras, em que a maior parte desse número pode ser devido à deficiência adquirida a qual pode estar relacionada com a perda auditiva com a idade, causas relacionadas ao trabalho, otite média, diabetes, hipertensão, reumatismo, uso de medicamentos, acidente domésticos e de trânsito, violência, entre tantos outros (CRUZ et al., 2009). Dentre as causas da deficiência auditiva congênita de moderada a profunda mais frequentes estão a rubéola gestacional e outras infecções pré-natal como citomegalovírus, sífilis, toxoplasmose, sarampo, drogas, entre outros (CECATTO et al., 2003; BRASIL, 2008b; 2012).

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) realiza o exame gratuitamente por meio da Triagem Auditiva Neonatal (TAN) ou Teste da Orelhinha como é conhecido, que tem como finalidade de identificar o mais precocemente a deficiência auditiva nos recém-nascidos por meio do Exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOAE), sendo esse um teste obrigatório com a Lei Federal nº 12.303/2010 (BRASIL, 2010a). Segundo o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), a deficiência auditiva caracteriza-se como perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por um audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004). Então, se detectado uma perda no recebimento de sons, a família é indicada à triagem, ao monitoramento e acompanhamento da audição e da linguagem, diagnósticos e (re)habilitação desse bebê (BRASIL, 2012).

A Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência indica que a Constituição Federal de 1988 determina como competência comum da União, Estados e do Distrito Federal, e dos Municípios cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2008b). Como o próprio SUS obriga o teste para detecção da deficiência auditiva, ele vê a pessoa como uma falha biológica e, portanto, rege em suas diretrizes ações que reabilitem esse déficit ou buscam concertar esse erro de algum modo buscando normalizar aquilo que é considerado socialmente anormal. Assim, indicam reabilitações auditivas com aparelhos de amplificação sonora, terapias

¹ Desenvolvimento antecessor ao nascimento (WILHEIM, 1997).

² Inicia na 22 semana completa de gestação e termina com sete dias após o nascimento (PARANÁ, 2017).

³ Desenvolvimento do indivíduo após o sétimo dia de nascimento.

fonoaudiólogas ou otorrinolaringológicas, e implantes cocleares (BRASIL, 2014, 2009, 2008).

No ano de 1999, foi regulamentado a Lei nº 7.853 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1989 pelo Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que objetiva orientar normativos que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, que considera a pessoa com deficiência aquela que tem toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica ou gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Já o indivíduo com incapacidade é aquele que possui uma redução efetiva e acentuada da capacidade de interação social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que o mesmo possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

A deficiência auditiva, como já mencionado, ela está sempre visando o reparo dessa falha biológica diante dos padrões estabelecidos socialmente, por isso caracteriza-se pelo uso da oralidade para se comunicar, busca-se por aparelhos auditivos para compensar a perda auditiva, procura se relacionar com ouvintes e geralmente não aceitam ser chamados de surdos. Essas características são apresentadas por pessoas que aceitam que ela possui um déficit auditivo o que é anormal aos olhos da sociedade diante de uma curva em que a minoria apresenta essa especificidade, e que para não ser visto como alguém a menos em relação ao modelo padrão social, busca por alternativas que reparem essa deficiência (BISOL; SPERB, 2010).

Agora, na perspectiva do modelo cultural da surdez, segundo autores acima, o surdo não considera nenhuma característica apresentada pela definição de deficiência auditiva (BISOL; SPERB, 2010). A surdez nessa perspectiva é vista como uma diferença cultural, reconhecendo-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam uma mesma língua (língua de sinais), e se veem como membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta, e não com perdas (BISOL; SPERB, 2010). A surdez é caracterizada pela prática da Língua de Sinais como seu meio de comunicação, preferindo sempre estar adentro da comunidade surda, ou seja, convivendo com pessoas surdas que também se comunicam por meio dessa língua

e buscam pelo direito linguístico singular, assim como as línguas faladas pelas pessoas ouvintes (SALLES et al., 2004). Ainda sob a perspectiva sociocultural, Vygotsky (1991) permitiu um olhar diferente em relação à pessoa surda, pois com seus estudos de cognição e linguagem, ele definiu que um indivíduo possui funções psicológicas elementares como desenvolvimento básico, e funções psicológicas superiores como desenvolvimento superior, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, adquiridos por internalização diante das relações com o meio social (VYGOTSKY, 1991; GÓES, 1999). O indivíduo não é alguém passivo nessa relação, ele se torna um sujeito que está em constante processo de internalização e reconstrução de modos de ser e agir, após essa interação (VYGOTSKY, 1991).

A linguagem para Vygotsky, é compreendida como instância de significação, qual o significado dado a um símbolo, ou seja, qual o efeito efetivo do signo apresentado. Desse modo, a criança Surda tem o seu desenvolvimento como um processo social, pois está exposta a experiências de linguagem com significação e possíveis de relações com a cultura e interação com o outro (GÓES, 1999). A surdez, portanto, não é considerada uma deficiência e sim uma diferença.

2.2 A linguagem dos surdos

Estudos realizados que buscaram compreender qual a diferença entre animais e homens, sendo propagado quando Vygotsky no início do século XX trouxe importantes discussões sobre o pensamento humano. Em seus estudos, o jovem Vygotsky comprovou que é por meio das palavras que o ser humano pensa, e a generalização e abstração só ocorrem por meio da linguagem e com elas compreendemos e organizamos melhor o mundo em nossas voltas (VYGOSTKY, 1991). Na maior parte do tempo em que viveu, o psicólogo dedicou-se aos estudos para compreender as relações entre pensamento e linguagem, na qual o que diferenciava seus estudos dos outros é que, lidava com os elementos do processo psicológico humano (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem). Acreditava que cada elemento tinha sua importância isoladamente, entretanto afirmava que esses elementos têm mais relevância quando se inter-relacionam durante o desenvolvimento humano (VYGOSTKY, 1991).

Vygotsky trouxe enormes contribuições para que possamos compreender o pensamento e a linguagem dos indivíduos. Ambos elementos do

processo psicológico humano são desenvolvidos separadamente durante o desenvolvimento humano possuindo um ritmo diferente, entretanto há vários momentos do desenvolvimento que ambos se fundem relacionando um ao outro, gerando pensamentos com fala e significados, momento em que as palavras possuem um significado e geram pensamento, e a partir de então, elas voltam a se desenvolver separadamente (VYGOTSKY, 1991).

Ainda, defendeu que o significado de uma palavra representa tanto um fenômeno da fala quanto do pensamento, em que para uma palavra existir há necessidade de um significado que a generaliza ou possua um conceito (VYGOTSKY, 1991). Assim como

o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. [...] o elo entre a palavra e o significado é associativo, estabelecido pela reiterada percepção simultânea de um determinado som e de um determinado objeto. Em nossa mente, uma palavra evoca o seu conteúdo do mesmo modo que o casaco de um amigo nos faz lembrar desse amigo, ou uma casa, de seus habitantes. A associação entre a palavra e o significado pode tornar-se mais forte ou mais fraca, enriquecer-se pela ligação com outros objetos de um tipo semelhante, expandir-se por um campo mais vasto ou torna-se mais limitada, isto é, pode passar por alterações quantitativas e externas, mas não pode alterar a sua natureza psicológica (VYGOTSKY, 1991, p. 151).

Não podemos deixar que, ao se referir à linguagem, estejamos falando somente de emissão de sons. A linguagem sem som foi mostrada sua importância desde os povos primitivos que se comunicavam por gestos, ou seja, não importa qual o meio de comunicação, mas sim o uso funcional dos signos nos quais exercem um papel correspondente (VYGOTSKY, 1991). Há pesquisas que demonstram que as primeiras reações à voz humana já são presentes no primeiro ano de vida da criança, sendo essa uma função social da fala. Vygotsky (1991) em sua literatura explica que, após as primeiras reações à voz humana, o que ocorre é que por volta do segundo ano de vida, a criança passa a compreender que cada coisa tem seu nome, então ela passa a nomeá-la. E diante de uma descoberta tão significativa a criança começa a usar sua fala para o intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados e então, a criança passa a ser repentinamente curiosa e questionar tudo ao seu redor para aumentar seu vocabulário.

Linguagem em sociedade estão ligadas entre si e formam a base da constituição do ser humano, conforme estudado por Vygotsky (KARNOPP; KLEIN,

2005). Moura (2013) explica que linguagem para os surdos tem se mostrado um desafio há séculos, pois para esse indivíduo sua barreira não é ser surdo, mas sim não poder falar, pois é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e se organizar interiormente (pensamento interno). Ainda, indaga o leitor a refletir o que é necessário para que uma criança surda adquira linguagem. Nesse capítulo, a autora traz a vertente da deficiência auditiva e da surdez. No caso da deficiência auditiva, busca-se por estimulações auditivas por meio de amplificadores sonoros para que se desenvolva uma linguagem oral e da fala. No caso da surdez a língua de sinais é o que constitui o indivíduo, pois essa sendo sua primeira língua ⁴ele passa a ter acesso ao mundo, de modo a adquirir essa linguagem por uma forma natural que permite um desenvolvimento integral e sem limites.

A linguagem é aprendida de forma natural desde criança de modo que, por meio de estímulos sonoros e visuais, a criança percebe por meio do canal auditivo o som das palavras e dá significado aquilo que foi ouvido e visto. Com a criança surda o processo ocorre de maneira diferente pela perda da percepção dos sons, sendo sua linguagem construída por meio do canal visual, isso de forma natural da própria criança surda (LACERDA; SANTOS, 2013). As línguas de sinais, do ponto de vista linguístico são consideradas línguas verdadeiras por ter uma organização linguística com regras, sendo totalmente visual, possível de transmitir sentidos e significados de uma forma que é totalmente acessível ao surdo (LACERDA; SANTOS, 2013). Também do ponto de vista social, é perceptível que

as línguas de sinais são usadas por um grupo de pessoas ou comunidades, seguem regras de conversação e manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que as usam, elas têm validação e valor social intrínseco que permite autonomia ao grupo que usa (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 16).

Para tanto, ressalta-se a importância da criança surda ter em seu universo a Libras o quanto antes, para que ela possa adquirir essa língua de forma íntegra, dominá-la e se construir como ser da linguagem. Assim, o indivíduo tem a Libras como sua primeira língua, e a partir dessa base linguística, o aluno poderá aprender a segunda língua, a língua portuguesa; princípio esse que se dá na

⁴ A primeira língua (L1), ou língua materna, é a língua de constituição do sujeito. Já a segunda língua é a língua aprendida depois, ou seja, o sujeito aprende uma outra língua para se comunicar com outras pessoas e também ter acesso à cultura de determinado local, sendo, assim, uma segunda língua de constituição (CAMPOS, 2015, p. 45)

educação bilíngue (LACERDA; SANTOS, 2013), tema que será discutido no próximo capítulo.

2.3 Legislações brasileiras no âmbito da surdez

Como visto no início do capítulo, os surdos realizaram movimentos importantes que levou a uma conquista social paralelamente ao movimento das deficiências. Isso gerou diferentes direitos políticos para essa comunidade especificamente, seja em âmbito educacional ou social.

A vigente Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi o primeiro marco nacional no âmbito educacional a qual estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família a promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com ressalva de que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência (BRASIL, 1988). Com esse passo importante na história do Brasil, as legislações educacionais começaram a progredir de modo a garantir o acesso do aluno com deficiência na escola, principalmente após a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, que instaurou a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO,1994). Nessa declaração, foi proclamado que toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dado a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, sendo que cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e que as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, sendo essa responsável por acomodá-la dentro de uma pedagogia que atenda suas necessidades e aprimoram a eficiência e eficácia dentro de um sistema educacional inclusivo (UNESCO,1994). Ainda, nesse documento, ressalva-se a Libras deve ser reconhecida como meio de comunicação das pessoas surdas e que os surdos devem ter garantia o acesso à educação bilíngue em seu país.

A partir de então, no Brasil, instaurou-se a Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), que reconhece a educação escolar como um desenvolvimento, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais vinculadas ao mundo do trabalho e da prática social, a qual se desenvolve na vida familiar, convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Do direito à educação e do dever de educar, a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades especiais, como atendimento educacional especializado, assegurando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades, além de professores com especialização adequada para atender à necessidade específica do aluno (BRASIL, 1996).

Na LDB (BRASIL, 1996) é possível verificar que em documentos que normatizam a educação brasileira, essa é a primeira vez que a lei dá brechas para que compreendamos que o aluno surdo tem o seu direito garantido em relação aos processos que envolvem sua educação, como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender sua especificidade que pode ser tanto para crianças que optam por ser usuário de recursos de reparos na deficiência auditiva ou da língua de sinais. Principalmente, a garantia de um profissional que tenha capacitação para desenvolver o mesmo.

A seguir, apresento respaldos legais que visam a educação, a garantia da comunicação, a regulação da Libras no Brasil, entre outros aspectos importantes do direito da pessoa surda sendo reconhecida, por legislações, como membro de uma comunidade com uma cultura e necessidade específica.

- *Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000):* estabelece normas gerais e créditos básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, em que dispõe sobre a acessibilidade sendo uma possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, assim como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, e as barreiras sendo qualquer obstáculo, comportamento ou atitude que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o prazer, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunidade, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Essa sendo classificada em vários tipos de barreiras, com destaque as barreiras de comunicação e informação que, define como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a

expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Ainda, com destaque ao item IX no Artigo 2º do capítulo I que garante como acessibilidade de comunicação a forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. No capítulo VII exclusivo da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, garante que o Poder Público deverá promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer; ainda garante a implementação de profissionais intérpretes para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

- *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002):* Essa lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, na qual reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Ainda, dispõe que deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar a prática e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, além de assistência à saúde garantindo atendimento e tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva. Por fim, dispõe que o sistema educacional federal e estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão de cursos de formação de Educação Especial, de fonoaudiologia em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

- *Portaria nº 3.2284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003):* dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Os requisitos de acessibilidade para os alunos com deficiência auditiva, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso é de: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado e; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

- *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):* regulamentando a Lei nº 10.436/2002, o Decreto considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No capítulo II prevê a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, de todos os sistemas nacionais; e todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. Estabelece ainda sobre a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras, sendo a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue; e a formação de

instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior, e cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação, além de ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado. O tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve ser formado por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa, podendo atuar em processos seletivos para cursos na instituição de ensino, no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino e, nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas. Ainda, em seu Artigo 7º no capítulo II, diz que se nos próximos dez anos (2015) caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: a) professor de Libras, sinalizante dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; b) instrutor de Libras, sinalizante dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação e; c) professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Ainda nesse Decreto, no capítulo VI, ele ressalva que há diferença da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, pois diferencia a organização escolar em: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. Denomina-se ainda as escolas ou classes de educação bilíngue como

aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

- *Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b)*: Essa lei regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sendo competente para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. A sua formação profissional, em nível médio, deve ser realizada por meio de: a) cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; b) cursos de extensão universitária; e c) cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. É competência do Tradutor e Intérprete de Libras efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Como observado, o espaço do surdo dentro da sociedade brasileira foi sendo conquistado aos poucos recentemente. Sabe-se que mesmo com as leis para proteção dos direitos legais, muitas vezes o que está previsto não acontece na realidade. Ainda há muitas situações em que a pessoa surda encontra diversas barreiras, seja de comunicação, de aprendizagem, de preconceito, entre outros.

Com os respaldos legais apresentados, no próximo capítulo apresento sobre a educação de surdos na perspectiva bilíngue.

CAPÍTULO 3 – BILINGUISMO: POR QUE?

Uma criança surda dentro de uma família ouvinte, o que fazer? Empregar o oralismo já que é o meio de comunicação que propaga-se nesse ambiente? Buscar meios para que a criança aprenda a se comunicar de outra forma? Fazer com que a família e a criança juntas sejam inseridas no mundo do surdo e aprendam a língua de sinais, assim todos se tornam bilíngues e a criança tem a chance de um desenvolvimento com significados? Pois bem, essas são algumas questões que nem sempre passam pela cabeça dos pais ouvintes de uma criança surda, pois a partir do nascimento dessa criança, nasce junto questionamentos e uma nova perspectiva de mundo.

Essas são fases que normalmente acontecem com pais que não conhece a cultura surda, e quando a criança atinge a idade escolar a preocupação aumenta diante da fragilidade que existe no sistema educacional para a pessoa surda no Brasil que dissemine a perspectiva bilíngue Português-Libras de ensino.

Nos capítulos anteriores, podemos entender a história da pessoa com deficiência na sociedade e como a trajetória da educação no Brasil como um direito conquistado para todos. Ainda, foi possível compreender como se constitui as especificidades da pessoa surda e o porquê essa cultura necessita de leis que garantam o acesso aos meios sociais e educacionais.

Para tanto, compreender a perspectiva que, seja pesquisadores ou os próprios surdos, defendem sobre o bilinguismo no meio escolar seja necessário para complementar a discussão acerca das propriedades linguísticas do surdo (língua de sinais), e perceber como essa linguagem pode proporcionar uma educação inclusiva.

3.1 Bilinguismo como uma prática inclusiva

O movimento dos surdos, tem sua filosofia paralela ao movimento dos direitos das pessoas com deficiência diante de seus expressivos movimentos em defesa da inclusão social. Conforme discutido, entende-se que a surdez não se caracteriza por uma deficiência, pois as pessoas surdas constituem uma comunidade que partilham de características linguísticas (visu-gestual) e sociais, assim como qualquer outra comunidade que carregam consigo características comuns. Por isso

não se considera um surdo um deficiente, pois segundo a visão de sua comunidade, não há nenhuma perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano, conforme define a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999).

A comunidade surda surgiu como um espaço disparador para refletir a surdez a partir de bases culturais e históricas, partilhando com seus pares, narrativas e produzindo inúmeros e intenso significado de “sentimento de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança e etc” (LOPES, 2007, p. 72). Ainda, Lopes (2007) traz que

pertencer a uma comunidade significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas. No caso dos surdos, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de terem uma língua própria; se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal; que os membros das gerações mais novas possa estudar em escolas de surdos e de terem respeitada a diferença surda no aprender; se reunirem na associação de surdos; as famílias de surdos serem orientadas para que, logo que detecta a surdez de seus filhos, estes possam estar junto de seus pares surdos; terem intérpretes em qualquer lugar e em qualquer momento, sem necessitar solicitar sua presença e seus serviços com antecedência; e participarem de tudo o que acontece em espaços públicos (LOPES, 2007, p. 75).

Com as especificidades de construção de uma comunidade surda, seus membros com histórias de lutas e conquistas, puderam ter alguns de seus direitos respaldados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a qual surgiu para acompanhar e reconhecer as lutas sociais das pessoas com deficiência, buscando construir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos e ainda, especificamente aos alunos surdos, a política direciona a educação bilíngue para os estudantes surdos nas escolas comuns e o ensino da Libras no AEE. Desse modo, foi reconhecido as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino com destaque para as práticas discriminatórias, criando alternativas que convertessem a real situação de modo que essa prática inclusiva começasse de dentro das escolas, iniciando o movimento da educação inclusiva na qual preza por ações política, cultura, social e pedagógica que visam defendem o direito de todos os alunos estarem em um mesmo ambiente aprendendo e participando sem discriminações (BRASIL, 2008a).

Conforme os dados do último resumo técnico do INEP (INEP, 2014), o movimento de inclusão das escolas especiais para as escolas regulares foi muito

significante. Esse processo ocorreu após as legislações vigentes sobre inclusão escolar, entretanto, há ainda muitos questionamentos em relação ao atendimento que vem ocorrendo nas escolas com essa proposta inclusiva. Será que esses alunos estão somente inseridos nas escolas? Será que as escolas estavam ou estão preparadas para receber os alunos com deficiência? Quais suportes são fornecidos para à escola, à família e ao aluno?

Ainda há preocupação além das práticas escolares, para a questão social da escola. Como será que os alunos considerados com desenvolvimento típico estão recebendo esses alunos “de inclusão”? Será que é realizado algum trabalho para discussões acerca das diferenças de aprendizagem, sociais, culturais?

Especificamente na área da surdez, o movimento de escolas inclusivas, o aluno surdo ganha uma nova perspectiva de educação, a educação bilíngue. Nesse movimento, ainda em pequenos avanços, o aluno passa a ser visto como um sujeito que tem características linguísticas específicas aprendidas por um canal sensorial diferente (visual), no qual pode ter um período de desenvolvimento linguístico diferente dos ouvintes diante de fatores sociais que podem retardar esse desenvolvimento, inclusive na idade escolar pode-se necessitar de práticas educacionais específicas para aquisição da língua de sinais (KARNOPP; KLEIN, 2005; SALLES et al., 2004) e o aprendizado de conteúdos comuns da base nacional comum curricular em sala de aula inclusiva com intérprete e recursos pedagógicos do próprio planejamento (LACERDA; SANTOS, 2013).

Entretanto, antes desse movimento, outras propostas de educação aconteciam com a crença de que era o melhor modelo para ensinar o surdo, diante do olhar que se tinha para a pessoa com surdez. No início do século XVI começa a surgir relatos de práticas pedagógicas com surdos com resultados significativos, deixando então, de acreditar que surdos eram ineducáveis ou que fossem imbecis (LACERDA, 1998). Essa proposta educacional visava desenvolver o pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte, por isso, procurava-se ensinar os surdos a falarem e compreenderem a língua falada.

Cada pedagogo mantinha em segredo suas práticas com os alunos surdos, por isso é bem difícil saber o que era feito exatamente. Ainda, os serviços educacionais para os alunos surdos, eram feitos por preceptores ou professores contratados por famílias nobres e influentes. Nesse momento, Lacerda (1998), Lodi (2004) e Reily (2007) apontam que nos estudos de caráter histórico, o espanhol Pedro

Ponce de Leon, é reconhecido como o primeiro professor de surdos. Suas práticas educativas envolviam a atenção à fala e a linguagem escrita por alfabetos digitais, e esses eram inventados pelos próprios professores, que acreditavam que se o aluno não podia aprender ouvindo a palavra falada, ele aprenderia com os olhos. Ainda, comentava-se sobre a capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente relacionados, sem a necessidade da fala. Pois na época acreditava-se que a linguagem escrita era a primeira linguagem de um indivíduo, e que posteriormente a fala vinha para traduzir o que era aprendido. Por isso iniciavam o ensino a partir da leitura e escrita e depois instrumentalizavam-se técnicas para desenvolver habilidades de leitura labial e articulação das palavras (LACERDA, 1998; LODI, 2004).

Lacerda (1998) aponta que os surdos que eram beneficiados com essas práticas eram muito poucos. Então pensa-se que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção pedagógica, e se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais para que pudessem interagir entre eles. Assim, a partir desse período, no início do século XVIII, iniciaram práticas pedagógicas que acreditavam que o surdo poderia aprender, denominadas de oralismo e gestualismo.

O oralismo exigia que o surdo se reabilitasse superando a surdez, para que então falassem e se comportassem como um ouvinte. Era reprimido qualquer comportamento que sinalizasse a surdez, impondo inclusive a oralização para que pudessem ser incluídos socialmente e nisso, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a organizar-se de forma quase clandestina para não serem reprimidos quando ocorriam formas de comunicação que não fosse a oral (LACERDA, 1998). Já os gestualistas, segundo Lacerda (1998), eram mais tolerantes diante das dificuldades apresentadas pelos surdos na língua falada, e foram ainda, capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que não fosse a oral, eficaz para a comunicação. Nessa proposta gestualista, o abade Charles M. De L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usadas por surdos, com atenção para suas características linguísticas desenvolvendo o método francês de educação de surdos. Esse método visava um desenvolvimento a partir do canal viso-gestual, com uma linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando sinais que tornavam mais próxima do francês e assim, denominou-se como “sinais metódicos” (LACERDA, 1998).

As práticas do abade foram tão satisfatórias, que o mesmo fundou uma escola para surdos propagando seu método, o que possibilitou capacitar surdos a ensinar outros surdos. Esse método mostrou que os alunos não só escreviam e liam em francês, mas também possibilitava discutir e refletir sobre os conceitos aprendidos. Entretanto, haviam avaliações contrárias que indicavam restrições nessa prática de sucesso de L'Epée. O abade reconhecia que a linguagem de sinais é a língua natural dos surdos com possibilidade para desenvolver o pensamento e a comunicação. (LACERDA, 1998).

Mesmo com as práticas de sucesso de L'Epée, o oralismo propagou-se ainda por muito tempo. Somente em 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas, mesmo que os oralistas proibiam o uso de gestos e sinais. O americano Willian Stokoe foi o responsável por ressurgir as discussões sobre a língua de sinais de um ponto de vista linguístico. Na década de 1960,

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O *lugar* no espaço onde as mãos se movem, a *configuração* da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais (LACERDA, 1998, p. 5).

Desse modo, revelou-se que a língua de sinais era verdadeiramente uma língua por ser completa linguisticamente. Nesse momento, iniciou uma nova proposta, a "comunicação total". A Comunicação Total é a pratica de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, sendo objetivo a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, seja com sinais, mímicas, gestos, oralidades, português sinalizado, sem que a oralização seja o foco dessa proposta, mas que essa seja um meio de integração social do indivíduo surdo, e que a língua de sinais também possa ser usada para se comunicar (LACERDA, 1998).

Paralelamente a essa nova proposta, surgia também as discussões em torno de uma educação bilíngue, que defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, e que mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso-gestual. Lacerda (1998) dá destaque a esse método de ensino sendo

objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. A filosofia bilíngue possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas (LACERDA, 1998, p. 7).

Quadros (1997) também tem uma grande referência no estudo da proposta bilíngue para alunos surdos, definindo que o bilinguismo é

usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Skliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo (QUADROS, 1997, p. 27).

No estudo de Lacerda (1998) a autora discute que nesse período do estudo, as práticas bilíngues eram recentes e que poucos países haviam implantado esse modelo de ensino. Mesmo que diante de um cenário de quase vinte anos (1998-2017) será que as práticas bilíngues foram implantadas no Brasil de forma a atender a maior parte dos alunos surdos? Como estão ocorrendo o ensino dos alunos surdos diante de conquistas legais que ocorreram nesse período? Será que mudou muita coisa? Como está a educação dos alunos surdos no Brasil especificamente? E como a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva junto ao Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais contribui para a organização das práticas bilíngues? Como o Brasil está organizado, educacionalmente, para atender a demanda da comunidade surda?

Entende-se que as políticas nacionais de educação e legislações específicas para surdos visam processos diferentes para atender as necessidades dos alunos surdos, em que a própria política educacional não compreende as especificidades educativas do aluno surdo, pois vê o aluno surdo sendo um indivíduo com deficiência o qual busca-se por reparos ao seu déficit sensorial. Lacerda (2006) Dorziart, Lima e Araújo (2007), Martins (2011), e Rangel e Stumpf (2015), apontam que a inclusão escolar de alunos surdos é uma prática complexa e profunda diante da demanda que a organização escolar requer para atender a demanda respeitando

as diferenças linguísticas e culturais. Então, chegam a conclusão de que apesar do aluno surdo estar presente na escola inclusiva, não se torna relevante suas especificidades para a organização das práticas escolar e que a inclusão é uma falsa imagem que se cria por meio de leis. Além das condições que os próprios alunos surdos enfrentam, os profissionais que atuam junto a ele, como intérpretes de Libras, também têm inúmeras dificuldades.

Diante dos questionamentos feitos em relação as dificuldades que há nas práticas inclusivas para o aluno surdo, o presente estudo teve como objetivo revisar estudos que demonstrem práticas em salas de aula inclusiva com a perspectiva bilíngue para alunos surdos. Com os objetivos específicos de (a) analisar teses e dissertações que contemplem práticas inclusivas com a perspectiva bilíngue para alunos surdos; (b) contemplar uma revisão no banco de dados de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e (c) discutir aspectos relevantes possíveis de uma prática inclusiva em sala de aula sob a perspectiva da educação bilíngue para alunos surdos.

Almeja-se que o estudo encontre relatos de práticas de sucesso em salas de aulas inclusiva sob a perspectiva bilíngue para alunos surdos, de modo que estejam respaldadas em legislações vigentes, para que demonstre possibilidade de realizar a inclusão de alunos quando não se tem uma escola bilíngue.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa visou um estudo de materiais já publicados que contemplem o objetivo, caracterizando-se, portanto, como análise bibliográfica (GIL, 2010). Esse tipo de estudo proporcionou a investigação com base científica de um fenômeno específico de forma mais ampla e possibilitará uma análise que torne um material de consulta para futuros estudos, também permitindo uma discussão acerca dos dados obtidos. Macedo (1994) classifica a pesquisa bibliográfica em conceito restrito e amplo. Nesse estudo será realizado a análise de conceito restrito, sendo esse um levantamento de pesquisas relacionado ao tema, e posteriormente o fichamento dos materiais selecionados por meio de um critério de seleção.

4.1 Critérios de seleção de estudos para análise bibliográfica

Diante de uma gama enorme de estudos existentes, seja em periódicos, banco de teses e dissertações, site de buscas livre. O presente estudo selecionou materiais que (a) na busca foram direcionados por meio da combinação de palavras, referindo-se sempre ao bilinguismo Libras/Língua Portuguesa; (b) estejam relacionados o assunto bilinguismo à educação de surdos dentro de sala inclusiva; (c) exemplificam práticas pedagógicas em sala de aula inclusiva na perspectiva bilíngue em território nacional; (d) foram publicados no período de 2003 a 2017. Os termos utilizados para busca, foram pensados para que não reduzisse a pesquisa em poucos estudos e que contemplasse o objetivo principal dessa pesquisa. Por isso, a combinação de palavras poderia trazer estudos que não contemplasse especificamente o que almejava-se, já que os descritores estão diretamente relacionados à educação de surdos na perspectiva bilíngue. E com a leitura minuciosa dos estudos selecionados, os questionamentos feitos para esse estudo poderiam ser respondidos da melhor forma, gerando discussões pertinentes à temática.

Dentre os diversos estudos disponíveis no banco de dados da plataforma selecionada, serão excluídos todos os trabalhos que (a) não forem realizados no Brasil; (b) não estiver disponível em português-brasileiro; (c) não abordar o assunto do tema desse trabalho; (d) tratar sobre bilinguismo em relação ao ensino de outras línguas que não for a Libras; (e) fossem realizados com alunos surdocegos; (f) estudos bibliográficos; (g) não estar disponível o arquivo na íntegra;

(h) ser realizado em perspectiva bilíngue, mas somente para alunos surdos, mesmo que a escola seja de ensino regular e; (i) ser realizada em instituição especial.

4.2 Materiais e Equipamentos

Para a realização do estudo foram utilizados notebook, mouse, caderno para anotações, caneta e livros.

4.3 Procedimento de coleta e análise dos dados

Foram realizadas buscas sistemáticas na Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações (BDTD). Selecionou-se essa plataforma de busca, por ser um portal que disponibiliza teses e dissertações completas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, contribuindo para o aumento de conteúdo na internet, visibilizando a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral, seguindo os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos – OAI – adotando o modelo baseado em padrões de interoperabilidade (IBICT, 2017), sendo essa uma plataforma do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do Governo Federal do Brasil.

Os descritores combinados utilizados para busca foram: (I) Bilíngue x Inclusão; (II) Bilíngue x surdez x surdo; (III) Bilíngue x Libras. O período escolhido para análise (2003 a 2017), foi decorrente de ser o ano seguinte da implementação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de (BRASIL, 2002) que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação, sendo esse um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que transmite ideias e fatos, manifestados na comunidade surda, mas que, segundo o parágrafo único essa língua não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, e por ser um período de análise de 15 anos.

A seguir, apresento como se deu a busca de teses e dissertações com a temática escolhida nessa pesquisa.

Inicialmente acessou-se o site <http://bdtb.ibict.br/> e selecionou a ferramenta de *busca avançada*, onde possibilitou fazer uma pesquisa com combinação de descritores e delimitar informações, como a data da defesa deveria aparecer entre o período de 2003 e 2017. Há outros tipos de informações possíveis

de se delimitar, entretanto na pesquisa optou-se por utilizar somente a restrição de datas. Esse tipo de delimitação existente na plataforma da pesquisa, auxilia no processo de encontrar com mais facilidade o assunto que deseja, dentro de uma gama tão grande que é a BDTD.

Com cada conjunto de descritores pesquisado, foram encontrados diversos estudos, sendo que alguns repetiam o título, interferindo nessa quantidade inicial. Em seguida, foram lidos todos os títulos para selecionar estudos que tivessem relação com a educação de surdos sob a perspectiva bilíngue. Posteriormente, os resumos dos estudos selecionados por meio do título. Nos resumos, o critério era que ficasse evidente que o estudo abordaria questões sobre práticas inclusivas na perspectiva bilíngue com alunos surdos. Ao ler a íntegra, muitos estudos não contemplavam aquilo que foi compreendido diante dos objetivos, somente sete estudos foram analisados e abordaram práticas pedagógicas dentro de sala de aula inclusiva sob a perspectiva da educação bilíngue para surdos.

Os estudos selecionados foram analisados de forma contemplar: (a) autor; (b) título da pesquisa; (c) tipo do estudo; (d) data da publicação; (e) local da publicação; (f) palavras chaves; (g) objetivo; (h) principais resultados encontrados; e (i) pontos relevantes trazidos na discussão e conclusão.

As análises realizadas tiveram como objetivo compreender quais são as práticas realizadas por professores ou intervenções de pesquisadores dentro de sala de aula inclusiva com atividades que contemplasse a abordagem bilíngue para o aluno surdo, de modo a gerar resultados sobre procedimentos metodológicos de ensino na perspectiva bilíngue Libras/Língua Portuguesa, e perspectivas de pesquisadores sobre práticas observadas dentro das escolas regulares de ensino com o intuito de apontar que tipo de medidas são realizadas na escola para contemplar o ensino do aluno surdo.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS

Na presente pesquisa que teve como objetivo a análise de teses e dissertações que demonstram práticas em salas de aula inclusiva com a perspectiva bilíngue para alunos surdos, os resultados foram divididos em análise quantitativa e qualitativa. Em cada uma das análises foi possível compreender a dimensão dos estudos dentro da plataforma de busca, e verificar quais foram os percursos realizados dentro de um único estudo o qual trouxesse maiores especificações contemplando ao objetivo desse estudo.

5.1. Análise Quantitativa

A análise quantitativa desse estudo pautou-se na descrição dos resultados da busca dos estudos dentro da plataforma de busca de teses e dissertações selecionada para uso nesse estudo. A seguir apresenta-se os resultados referente ao número de estudos selecionados por descritores seguido dos tipos de análise (título, resumo e íntegra).

TABELA 1: Resultados dos diferentes descritores

DESCRITORES	TOTAL ENCONTRADO	TRABALHOS ANALISADOS POR			SELECIONADO PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS
		TÍTULO	RESUMO	ÍNTEGRA	
BILÍNGUE X INCLUSÃO	90	32	16	10	6
BILÍNGUE X SURDEZ X SURDO	113	41	16	6	4
BILÍNGUE X Libras	136	35	26	13	5
TOTAL	339	108	43	29	15

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Conforme a tabela apresentada acima (tabela 1), foram analisados 7 estudos, sendo duas teses e cinco dissertações. A busca se deu através do site da BDTD, utilizando três combinações de descritores que estão diretamente relacionados ao processo de escolarização do aluno surdo dentro de sala de aula regular na perspectiva bilíngue: (I) bilíngue x inclusão; (II) bilíngue x surdez x surdo; (III) bilíngue x Libras.

Conforme mostra a tabela 1, foram encontrados um total de 339 estudos. Nesse resultado, muitos estudos apareceram repetidamente ou muitos não

contemplavam em seu título a temática aqui estudada, por isso os números reduziram. Inicialmente, não foi feita uma distinção entre teses e dissertações, pois o objetivo do estudo não é identificar títulos de mestrado ou doutorado, isso foi apenas mais uma informação para as próximas análises dos estudos selecionados ao final.

No descritor *bilíngue x Inclusão*, inicialmente na busca foram encontrados 90 estudos, e após análise do título, reduziu-se para 32. Na busca utilizando a combinação dos descritores *bilíngue x surdez x surdo*, identificou-se 113 estudos, sendo que após retirar as pesquisas que não contemplava em seu título a temática estudada e as repetições, reduziu-se para 41 estudos. No descritore *bilíngue x Libras*, foram encontrados 136 estudos, sendo o que mais apresentou estudos numa busca geral. Entretanto, ao analisar as repetições e títulos, foram selecionados para leitura de resumos, apenas 35 estudos. Com os números de trabalhos selecionados por meio do título, foi realizado uma leitura dos resumos no próprio site da BDTD, que disponibiliza informações básicas de cada estudo, como autor, título, data da defesa, orientador, idioma, assuntos, resumo e o *link* de acesso ao texto na íntegra. No primeiro grupo de descritores, o número reduziu-se pela metade após a leitura do resumo, ficando de 32 para 16. Já no descritor *bilíngue x surdez x surdo*, o número de estudos caiu para menos da metade, ficando de 41 para 16 também. No último descritor, haviam sido selecionados 35 por meio de título, e após a leitura do resumo manteve-se somente 26. Na leitura dos textos na íntegra, alguns foram excluídos nessa etapa por: não estar disponibilizado na íntegra, o link de acesso estava fora do ar não permitindo acessar o texto completo, ou não contemplava o objetivo desse estudo ao ler a metodologia. Assim, chegou-se a 10 estudos no descritor *bilíngue x Inclusão*, 6 em *bilíngue x surdez x surdo*, e 13 em *bilíngue x Libras*. Após a leitura da metodologia com o acesso na íntegra, os estudos selecionados, passaram por uma minuciosa leitura novamente da metodologia, e agora também dos resultados. Essa leitura possibilitou compreender se de fato os objetivos especificados compreendidos inicialmente, em cada estudo, especificavam uma metodologia que trazia uma proposta de intervenção com atividades na perspectiva bilíngue dentro de sala de aula regular, ou observação de práticas existentes em salas de aulas ditas inclusivas com a perspectiva bilíngue para alunos surdos. Dessa análise, nos descritores *bilíngue x Inclusão* excluíram-se quatro estudos, ficando de 10 para 6. No segundo descritor, o número passou de 6 para 4. E nos descritores *bilíngue x Libras*, exclui-se mais da metade, ficando de 13 para 5 estudos.

A seguir apresenta-se a indicação dos trabalhos selecionados para apresentação dos dados referentes aos descritores e a categoria de defesa:

TABELA 2: Trabalhos selecionados para análise

AUTOR	BILÍNGUE x INCLUSÃO	BILÍNGUE x SURDEZ x SURDO	BILÍNGUE x Libras	T	D
ALBUQUERQUE, G. K. S. de	*		*		*
ANDRADE, S.	*	*	*		*
COZENDEY, S. G.	*	*	*	*	
SILVA, J. F. C.	*		*		*
RABELO, D. B.	*	*	*		*
LIMA, G. P. de		*			*
SILVA, J. E. F. da	*			*	
TOTAL	6	4	5	2	5

T = tese

D = dissertação

* = indica que o estudo contempla a categoria indicada

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na tabela acima (tabela 2), apresento o nome do autor da obra junto ao descritor o qual foi resultado da busca, e qual é a categoria da defesa (tese ou dissertação). A ordem da tabela foi organizada em ordem cronológica. Conforme apontado na tabela 1, identificou-se 15 estudos, porém muitos aparecem em mais de um descritor de busca, por isso a tabela 2 mostra 7 estudos no total os quais aparecem para cada descritor.

No descritor *bilíngue x Inclusão* apareceram seis estudos, sendo duas teses e quatro dissertações. Já no segundo descritor, *bilíngue x surdez x surdo*, foi selecionado para apresentação dos dados quatro pesquisas, sendo uma tese e três dissertações. No descritor *bilíngue x Libras*, teve um total de cinco estudos, sendo duas teses e três dissertações.

Quanto às informações dos estudos selecionados para apresentação dos dados com o nome do autor, título da obra, instituição de ensino, titulação do autor e data da publicação da dissertação/tese, no próximo item do capítulo serão apresentados uma análise de cada estudo em ordem cronológica de publicação.

5.2. Análise dos estudos selecionados

Após uma análise refinada dos estudos disponibilizados na plataforma e a seleção de cada um, segundo o critério de seleção, foi definido uma

QUADRO 1: Informações das dissertações/teses selecionadas.

AUTOR	TÍTULO DA OBRA	IE	TÍTULO DO AUTOR	DATA DA PUBLICAÇÃO
ALBUQUERQUE, G. K. S. de	Práticas de Letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngue	UNICAMP	Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	2011
ANDRADE, S.	A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da grande Florianópolis	UFSC	Mestre em Geografia	2013
COZENDEY, S. G.	A Libras no ensino de Leis de Newton em uma turma inclusiva de Ensino Médio	UFSCar	Doutor em Educação Especial	2013
SILVA, J. F. C.	O ensino de Física com as mãos: Libras, bilinguismo e Inclusão	USP	Mestre em Ensino de Ciências	2013
RABELO, D. B.	O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas	UFES	Mestre em Educação	2014
LIMA, G. P. de	Música e surdez: o ensino de Música numa perspectiva bilíngue na escola regular	UFRN	Mestre em Educação	2015
SILVA, J. E. F. da	O complexo bilíngue de referência para surdos na Zona Oeste de Natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFRN	Doutor em Educação	2016

IE = Instituição de Ensino

Fonte: elaborado pela autora

apresentação de cada estudo para que pudesse compreender como ocorreu, quais foram os objetivos e, principalmente, destacar como ocorre as práticas em salas de aula inclusiva com a perspectiva bilíngue para alunos surdos.

A seguir, serão apresentadas as pesquisas selecionadas em ordem cronológica de publicação, de forma a compreender o que o autor buscou pesquisar, contemplando o objetivo da pesquisa, metodologia utilizada, principais resultados e conclusão.

Observa-se no quadro 1 acima, que dos sete trabalhos selecionados defendidos no período de 2011 a 2016, a maioria são de universidades da região Sudeste (UFSCar, UNICAMP, USP e UFES).

A) ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana. Práticas de Letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngue, 2011.

O estudo de Albuquerque (2011) teve como objetivo observar e analisar, a partir de práticas de letramento, a inserção de uma criança surda em uma das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola inclusiva. Contemplando como objetivos específicos a) examinar o contexto bilíngue que se instaura em sala de aula a partir da interação das crianças ouvintes com a criança surda na sala inclusiva; b) analisar as práticas de letramento para uma criança surda no sentido de favorecer condições para que professores reflitam sobre novas possibilidades de olhar e avaliar o sujeito surdo; e c) apontar e refletir sobre as dificuldades do professor neste contexto.

Para isso, a autora realizou um estudo de caso com abordagem qualitativa, para observar o desenvolvimento de práticas pedagógicas para um grupo de alunos ouvintes e uma aluna surda, na tentativa de inserir a língua de sinais no contexto de sala de aula e favorecer condições para o letramento dos alunos e, principalmente da aluna surda, considerando-se que para ela a aquisição do Português se dá como L2.

O estudo de caso foi selecionado para conhecer e compreender melhor os problemas no interior da sala de aula, retratando o cotidiano de uma sala inclusiva, em toda sua riqueza interativa, pretendendo oferecer subsídios para o professor nos primeiros anos do ensino fundamental no que se refere ao letramento da criança surda dentro de sala de aula inclusiva. O estudo em questão observou uma escola com proposta de educação bilíngue no contexto de sala de aula regular com base nas

atividades voltadas para as práticas de letramento: contagem de histórias, criação de textos, desenhos, dramatizações e trabalho com vídeos, sempre utilizando a língua de sinais e incentivando os alunos ouvintes neste aprendizado.

Os dados da pesquisa foram registrados em diário de campo, por meio de observação participante, fotografias e filmagens.

O caso analisado é uma unidade educacional de ensino fundamental do município de Campinas, no período da manhã, a qual atendente uma menina (denominada de Vick pela pesquisadora) de oito anos de idade, com surdez profunda congênita bilateral, filha de pais ouvintes e usuária da língua de sinais. A surdez dessa aluna, foi decorrente de uma rubéola contraída pela mãe durante a gestação. O desenvolvimento da linguagem dessa criança foi um caso privilegiado, diante do envolvimento da mãe em programas de orientação à família com equipe multidisciplinar, o qual orientava o papel da família no desenvolvimento da linguagem e sobre a importância da interação com a criança nas diferentes atividades cotidianas, estimulando ao máximo suas possibilidades. Diante de toda essa participação da mãe em orientações e aulas de Libras, a aluna sempre teve um desenvolvimento amparado pela compreensão da mãe diante da aquisição de linguagem pelo indivíduo surdo (língua de sinais) e, conseqüentemente, o desenvolvimento afetivo, emocional e social, sendo acompanhadas sempre por fonoaudiólogos, pedagogos, linguistas, assistentes sociais e psicólogos dentro do centro que acolheu essa mãe desde os primeiros dias de vida de sua filha.

Vick iniciou sua vida escolar bem cedo. Com um pouco mais de três anos, ela já frequentava a educação infantil participando de salas regulares, sendo a única criança surda dentro da escola. Ao ingressar no ensino fundamental, a mesma professora, a qual é a pesquisadora também, acompanhou a aluna nos dois primeiros anos desse ciclo, sendo que no estudo a aluna se encontrava no segundo ano do ensino fundamental. Nessa sala de 2º ano, a professora conta com o total de 21 crianças, entre seis e oito anos de idade, sendo Vick a única aluna surda na escola no período da manhã.

A comunicação da aluna se dá através de língua de sinais, reconhecendo-se como surda e entendendo sua diferença em relação aos colegas de sala. Sempre apresentou um ótimo relacionamento com os colegas da sala, principalmente com as meninas, ensinando sua língua e mostrando sua personalidade forte. O grupo de alunos tem se esforçado bastante em aprender a

língua de sinais e as crianças vêm aprendendo dia-a-dia a valorizar e respeitar as diferenças.

A coleta de dados ocorreu em um semestre, na tentativa de oportunizar experiências em Libras, em sua totalidade discursiva e estrutural, foi criado espaços de interação dialógica nos quais encontra-se no uso da língua, a possibilidade de protagonismo e atuação de alunos sobre a história contada, sempre buscando a interação criança surda-criança ouvinte. Desse modo, a proposta de Albuquerque (2011) foi pensada considerando o processo de letramento e aquisição da linguagem escrita pela criança surda, e também a dramatização como inserida num contexto de princípios metodológicos. Assim, os dados foram selecionados priorizando as práticas pedagógicas voltadas especificamente para o letramento e aquisição da leitura e escrita pela criança surda em interação com o grupo de ouvintes, sendo a coleta de dados organizada em fases, respeitando à ordem do planejamento e desenvolvimento das atividades.

As fases da coleta foram: I. Roda da leitura e escolha do tema: o gênero conto de fadas; II. Conhecendo as diferentes versões da história Chapeuzinho Vermelho: aspectos de um contexto bilíngue; III. Ouvintes e surdo em processo de letramento: relações entre L1 e L2; IV. Produção de um livro de história: leitores tornando-se autores e; V. Fazendo teatro: a interação em língua de sinais.

Além da proposta de atividade do estudo, Albuquerque (2011) relata ainda que, as crianças ouvintes tiveram aulas para o ensino de Libras pela professora de Educação Especial da escola, que possuía certo domínio da língua de sinais. Nessa aprendizagem de uma nova língua, Vick foi favorecida no aspecto que, nas aulas os alunos passaram a sinalizar para ela o que acontecia. Por exemplo, na aula de música enquanto as crianças cantavam, algumas sinalizavam ou interpretavam para que Vick pudesse compreender o que estava sendo cantado. Já na aula de educação física, a professora, mesmo sem muitos conhecimentos sobre a língua de sinais, buscava sempre rever suas atitudes que desfavorecia Vick por não escutar comando de brincadeiras.

A autora considera que é possível modificar metodologias significativas que favoreçam os alunos surdos dentro de sala de aula regular, incluindo-o de fato, sem apenas inserir ele dentro de um contexto obrigatório por lei. Dentro da pesquisa, foram constatados dificuldades na realização das atividades de sala de aula, como o

auxiliar de classe, que poderia ter interpretado a história em Libras para a criança surda, enquanto o professor regente realizasse a leitura oral da história.

Destaca ainda que ler e sinalizar simultaneamente não assegurava uma leitura satisfatória a nenhuma das partes envolvidas. A falta de recursos humanos deixou a professora/pesquisadora um sentimento de impotência, pois percebia que seus esforços, em muitos momentos, não eram suficientes para garantir a inclusão desejada.

Nas aulas dos demais professores, a pesquisadora aponta que a atuação deles nem sempre estavam preocupados em tentar favorecer satisfatoriamente o desenvolvimento da aluna surda, sendo conflitantes a prática das necessidades. Isso reflete a falta de formação e de conhecimento sobre as especificidades do surdo. Ainda, percebeu-se que a escola condiciona o aprendizado do surdo à presença de um único profissional, no caso, a professora/pesquisadora.

Para essa intervenção inclusiva ocorrer, foi necessário que a professora/pesquisadora flexibilizasse o currículo para que as adaptações ocorressem e tornasse possível a participação de todos os envolvidos propiciando um contexto de educação bilíngue. Tal flexibilidade é essencial para o processo de inclusão, pois torna possível que o professor planeje suas atividades pensando o nas necessidades dos alunos, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um.

A inclusão efetiva da criança surda em uma sala regular de ensino não depende somente da boa vontade e fluência do professor em língua de sinais. O desafio constituído no processo de inclusão do aluno surdo vai além de garantir condições de convivência e interação entre ouvintes e surdos. Para que aconteça a inclusão de fato, fazem-se necessárias ainda muitas mudanças. A pesquisa de Albuquerque (2011) traz reflexões acerca do quanto é urgente repensar políticas públicas e contexto educacional para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

B) ANDRADE, Sarah. A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da grande Florianópolis, 2013.

Andrade (2013) buscou em seu estudo compreender como se dá a inclusão de estudantes surdos na escola regular, em especial na disciplina de Geografia. Para isso, buscou-se a aprendizagem se dá a partir das relações estabelecidas pelo estudante com o meio que o cerca, tendo assim um processo de

interiorização das informações transmitidas através da vivência, como irá acontecer esta “interiorização” a alunos surdos já que sua linguagem é diferenciada dos demais?

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, São José, Santa Catarina, na qual realizava educação inclusiva com a presença de alunos surdos. A escola é considerada Polo para alunos surdos, pois possuem professores dominantes de Libras, sala de recursos e intérpretes Libras-Português.

Nessa escola de estudo, há duas realidades distintas, pois há alunos surdos que frequentam a sala de aula regular com alunos ouvintes, e há uma turma formada apenas por estudantes surdos. Aqui, apresentaremos somente as práticas que ocorrem dentro de sala de aula regular com ouvintes para identificar práticas que incluem os alunos surdos nas atividades.

No estudo, Andrade (2013) dividiu seu estudo em algumas etapas, iniciando com análise de documentos e observações em sala de aula, seguidas por entrevistas com os membros da comunidade escolar. Especificamente para almejar os objetivos desse estudo, focaremos somente nos dados da observação em sala de aula. Essas observações ocorreram nas aulas de Sociologia, Educação Física, Matemática, Ciências e Geografia, atentando-se para estratégias que os professores e intérpretes utilizam incluindo a didática e procedimentos pedagógicos, o comportamento dos alunos, socialização com os colegas e a relação do intérprete com o aluno surdo e outros. Observou-se também o tipo de interação estabelecida entre professores e intérpretes, na organização desenvolvida para realizar determinadas práticas que promoveriam a inclusão e no tipo de materiais usados nessas atividades, assim como o papel dos serviços de apoio. Além disso, observou-se também a situação dos alunos na sala, sua espacialidade, ou seja, estão dispostos em um grupo, e pequenos grupos ou individuais; a área ou conteúdo temático sendo estudado; a interação formal entre professor e os alunos e entre os alunos; e a interação informal entre professor e os alunos e entre os alunos.

Na sala de aula inclusiva, haviam dois meninos e duas meninas, um da 3ª série do Ensino Médio, outro da 7ª e dois da 8ª série do ensino fundamental II. Somente um dos participantes tem pais e irmãos surdos. Esse aluno se encontrava no último ano do ensino médio e tinha perspectiva de cursar engenharia civil na faculdade, sendo um aluno bastante aplicado, segundo os professores. Suas dificuldades se encontra na escrita, em que busca auxílio na sala de recursos para

sanar essas dificuldades. Os outros três alunos não têm caso de surdez na família. Dois deles possuem idade superior à turma matriculada, pois possuem algumas dificuldades de aprendizagem e já foram reprovados em séries anteriores por não estarem alfabetizados. A outra aluna tem um histórico escolar de que a outra escola em que estudava, não possuía nenhum tipo de suporte com a Libras e não se relacionava com os colegas, o que passou a ser diferente após ingressar na escola estudada nessa pesquisa.

Andrade (2013) notou ao longo da pesquisa que há muitas dificuldades para que essa escola se tornasse ou se construísse uma escola inclusiva: salas lotadas, estruturas físicas inadequadas, falta de recursos didáticos, falta de sensibilidade da comunidade escolar em relação aos alunos deficientes e despreparo dos professores para lidar com os alunos surdos. Além disso, ainda questiona que a aprendizagem se dá a partir das relações estabelecidas pelo estudante com o meio que o cerca, tendo assim um processo de interiorização das informações transmitidas através da vivência, como irá acontecer esta “interiorização” a alunos surdos já que sua linguagem é diferenciada dos demais? Os próprios surdos apontam aspectos negativos do processo de inclusão, sendo o principal deles a diferença linguística e o isolamento dentro da sala de aula, sem a possibilidade de contato surdo-surdo, inviabilizando o desenvolvimento das habilidades sociais e afetivas.

Na observação, percebeu-se que os alunos surdos, durante as atividades em grupo, junta-se com o colega surdo (quando há) ou então desenvolve a atividade solicitada junto ao intérprete. Quando as aulas são expositivas, o trabalho do intérprete tornava-se muito intenso na medida em que as explicações da matéria se dava muito rápido dificultando o trabalho do intérprete. Nesses casos, uma parceria ajudaria muito nas traduções e no andamento da turma como um todo, seja para os ouvintes ou surdos, em que ambos teriam os mesmos conhecimentos.

Além disso, os alunos surdos relataram a pesquisadora que o preconceito é grande, pois os alunos ouvintes não querem fazer trabalhos ou brincar no intervalo juntos com os alunos surdos, dessa forma, eles mesmo dizem que gostariam de estudar em salas ou escolas bilíngues.

No intervalo das aulas, a pesquisadora observou que se formam dois grupos, de um lado dos ouvintes e do outro os surdos. Alguns alunos ouvintes tentam interagir com os colegas surdos, porém desconhecem a Libras e utilizam o alfabeto em Libras. A aprendizagem se dá a partir das relações estabelecidas pelo estudante

com o meio que o cerca, tendo assim um processo de interiorização das informações transmitidas através da vivência, como irá acontecer esta “interiorização” a alunos surdos já que sua linguagem é diferenciada dos demais? Assim, o processo de inclusão dos alunos surdos é realizado de forma insatisfatória como foi relatado pelos alunos da pesquisa.

Por critérios da pesquisadora, as observações ocorreram nas aulas de Geografia, que a professora regente diz não concordar com o processo de inclusão dos estudantes surdos na sala de aula regular, pois o considera excludente. Ainda afirma que não consegue realizar um trabalho diferenciado com os alunos deficientes auditivos, pois planeja suas aulas para os alunos ouvintes em sua maioria. As aulas dessa professora, eram expositivas e dialógicas, utilizando-se o livro didático como ferramenta principal, ainda sendo novamente ressaltado a dificuldade do intérprete em traduzir o que é dito pela professora, metodologia de ensino diferente da utilizada na sala bilíngue.

Outro aspecto bastante importante que foi observado pela Andrade (2013), foi que a professora, em suas aulas, não considera as vivências dos alunos como aspecto importante para o processo de ensino e aprendizagem; não se construindo significados no lugar onde vivem. Além disso, notou-se uma dificuldade em entender termos abstratos, o que demanda uma explicação além de sinais meramente traduzidos pelo intérprete. Nesses momentos, a intérprete solicitava ajuda de alunos da sala para interpretar algum exemplo que pudesse exemplificar o significado de algum termo não compreendido pelo aluno.

Por fim, Andrade (2013) conclui seu estudo apontando que a inclusão ainda é um assunto desafiador em nossa sociedade, o qual envolve diferentes âmbitos: família, escola e o corpo docente. Além disso, ao pensar na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é preciso rever as metodologias e técnicas necessárias para que ocorra efetivamente a inclusão e os processos de aprendizagem. Conclui-se que os alunos surdos incluídos em salas regulares com ouvintes, para alguns professores, desenvolve a socialização, porém não atingem objetivos esperados a respeito da aprendizagem. Para outros, nem a socialização ocorre.

Nessa tarefa de incluir dentro de uma escola “faz de conta”, para a autora, o intérprete acaba ficando encarregado da função de ensinar, devido à falta

de conhecimento da língua de sinais pelos professores, dificuldade a comunicação e a aproximação do aluno.

O principal norteador para uma inclusão é compreender a Libras como uma língua e possui suas especificidades assim como a Língua Portuguesa, e que para o surdo a compreensão dessa língua é bastante difícil. Por isso, para que a inclusão educacional e social do aluno surdo ocorra faz-se necessário compreender sua linguagem e que se busque alternativas de comunicação, através do uso de Libras ou outros meios.

C) COZENDEY, Sabrina Gomes. A Libras no ensino de leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio, 2013.

A pesquisa de Cozendey (2013) teve como objetivo construir e avaliar um recurso didático (vídeo educacional bilíngue), que visa auxiliar a compreensão de conceitos relacionados às Leis de Newton. Buscando-se averiguar se o recurso desenvolvido é capaz de favorecer a compreensão dos conceitos analisados, dando assim, condições de aprendizagem a alunos com e sem deficiência auditiva.

Como objetivos específicos, a autora buscou desenvolver um instrumento de aprendizagem potencialmente significativo que possa auxiliar o ensino e a compreensão dos conceitos relacionados às Leis de Newton; avaliar o recurso desenvolvido, verificando suas potencialidades como facilitador da aprendizagem de conceitos físicos e como integrador da classe (no sentido de todos aprenderem juntos, ao mesmo tempo, o mesmo conceito); e propiciar aos alunos com e sem deficiência auditiva condições igualitárias de aprendizagem.

Para esses objetivos, a autora buscou relacionar diretamente às questões da adaptação curricular, analisando uma forma de adequar conceitos de Física à realidade do aluno de nível médio, tendo esta deficiência auditiva ou não. Visando promover um ambiente de inclusão escolar, onde alunos com e sem deficiência possam, ao mesmo tempo, compreender o conteúdo apresentado. Pois, a inclusão de alunos com deficiência em sala regular não se limita à inserção desse em sala de aula para socializar, mas sim há necessidade de uma proposta integradora, na qual o currículo possa ser flexível, disponibilizando recursos de aprendizagem diferenciados, para que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento.

Inicialmente, a autora utilizou de técnicas de pesquisa de campo para conhecer os alunos que participariam da pesquisa, e assim desenvolver um recurso adequado a este grupo. Para isso, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários e observações registradas pós-fato. A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: I) acompanhamento de uma aluna com deficiência auditiva na sala multifuncional de recursos; II) desenvolvimento do recurso educacional – vídeo bilíngue; III) avaliação inicial do uso do recurso desenvolvido; IV) reelaboração do recurso desenvolvido, com base nos dados do primeiro teste, e em segundo momento de avaliação do recurso novamente.

Participaram do estudo dezoito alunos com idades entre 15 e 21 anos, de ambos os gêneros, sendo que alguns desses eram repetentes. Nessa turma havia uma aluna com deficiência auditiva a nível severo com 16 anos, com dificuldade de comunicação e sem muito conhecimento em Libras.

Os dados coletados na sala multifuncional de recursos, ocorreu por meio de observações em um período de um ano, sendo acompanhado em dois dias da semana, e entrevistas no formato de conversas informais com a aluna e sua professora da sala de recursos. Nos momentos de treino de leitura, exercícios de interpretação de texto, resolução de problemas envolvendo as quatro operações, lista de exercícios de inglês e física (matérias em que a aluna apresentava maior dificuldade), aprendizagem, de sinais em Libras, e entre outras atividades realizadas na sala de recurso, a pesquisadora buscou identificar as principais dificuldades de aprendizado apresentadas pela aluna, assim como as possibilidades de aprendizagem. Essas observações foram úteis para o desenvolvimento de uma proposta diferenciada de apresentação de conceitos e serviram de base para a preparação da versão prévia do recurso didático desenvolvido na pesquisa.

O recurso desenvolvido considerava uma sequência de ensino que abordasse inicialmente conceitos de velocidade, aceleração e força resultante, para depois apresentar os conceitos de leis de Newton. Nesse vídeo bilíngue, ou seja, o uso da Libras e da língua portuguesa falada simultaneamente, exibia recursos auditivos, mas também valoriza-se os aspectos visuais. Outra característica do vídeo é que, as imagens explicativas representavam situações do cotidiano que envolvessem os conceitos abordados, dessa forma o aluno poderia compreender os conceitos diante de suas práticas. Em seu estudo, a autora descreve cada um dos vídeos produzidos e seu roteiro.

Após as avaliações e análise dos resultados, a autora conclui que a ferramenta foi eficiente no auxílio à ocorrência de uma aprendizagem dos alunos de uma turma inclusiva de ensino médio, com uma aluna com deficiência auditiva. A proposta do estudo mostrou-se integradora e em consonância com o conceito de inclusão acadêmica, uma vez que alunos com e sem deficiência aprenderam o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo.

Os dados mostram que quando oferecido ao aluno com deficiência auditiva recursos adequados, que potencializem sua aprendizagem, estes podem aprender junto com a turma os conteúdos escolares. Mesmo sendo um caso específico, as abordagens adotadas para essa pesquisa podem ser utilizadas para apresentação de outros conceitos da Física, ou mesmo, de outras disciplinas.

D) SILVA, Jucivago Francisco Cambuhy. O ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão, 2013

A pesquisa de Silva (2013) teve como objetivo compreender as principais dificuldades de aprendizagem nas aulas de física, enfrentadas por alunos surdos incluídos em escolas regulares de ensino médio, compreender o papel do intérprete como mediador da aprendizagem dos alunos nas aulas de Física, e mapear ao longo das aulas, os sinais utilizados/construídos pelos surdos nas aulas de Física para elaboração de um banco de sinais.

Para atingir aos objetivos proposto, o autor desenvolveu uma pesquisa etnográfica de cunho qualitativo. Os dados coletados foram obtidos através de fotos, gravação de vídeos, gravação das aulas, entrevistas com perguntas em Libras para alunos surdos, entrevista semi-estruturada com professor de Física e interpretes em Língua Brasileira de Sinais e a presença de um pesquisador em sala de aula para acompanhar a dinâmica das aulas anotando em um caderno de campo para registrar os principais acontecimentos em sala de aula das escolas.

Foram selecionadas três escolas: uma escola regular de ensino Médio da rede estadual com um aluno surdo dentro da sala de aula regular; uma escola da rede Municipal de Ensino Fundamental e Médio com sete intérpretes em Libras e 38 alunos surdos; e uma escola particular de educação bilíngue para surdos. Para essa pesquisa, apresentaremos somente resultados da escola regular de ensino Médio da rede estadual com um aluno surdo dentro da sala de aula regular.

A sala de aula alvo das informações selecionadas para apresentar nesse estudo, contava com trinta e cinco alunos ouvintes e um aluno surdo, dentre os ouvintes, um aluno com problema de locomoção e um aluno com um sério problema na fala. A faixa etária dos alunos estava entre 15 e 21 anos. Nessa escola o objetivo principal era compreender as dificuldades enfrentadas por um pesquisador-professor com um intérprete em sala de aula ao ensinar para um aluno surdo incluído em sala de aula. Inicialmente foi feita uma entrevista com o aluno antes da aplicação da sequência didática de ensino de Física e outra entrevista após a sequência. As entrevistas foram gravadas em vídeo com o auxílio e presença de um intérprete de Libras e acompanhadas do professor de Física. Essa escola foi acompanhada durante seis meses.

As análises das filmagens foram centradas no processo de ensino e aprendizagem, identificando três níveis de abordagem: a) condições das escolas e a investigação sobre a natureza das interações entre professor e aluno que nelas se estabelecem; b) aprendizagem, complementado com a análise da questão do papel da linguagem no aprendizado e; c) diferentes possibilidades de atuação do professor, assim como da presença dos intérpretes.

Na escola selecionada para apresentar os dados nesse estudo, foram identificados desafios em relação a falta de intérpretes junto às políticas de formação de professores interlocutores e intérpretes para a área educacional. Antes da chegada do intérprete em sala de aula, foi observado que houve brincadeiras pejorativas por parte dos ouvintes em relação ao surdo, iniciando um processo de *bullying* escolar. Esse fato levou um outro grupo de estudantes a reclamar na coordenação destes que zombavam do aluno surdo. Diante disso, a coordenação e os professores desencadearam uma ação pedagógica no sentido de coibir esse tipo de prática dentro da escola, por meio de conscientização e da mobilização do corpo docente.

Nas interações aluno-professor, os docentes que possuíam alguma noção da Libras ensinavam o que significava alguns sinais para os alunos ouvintes, diante de brincadeiras que haviam dentro de sala de aula com o aluno surdo. Nesse momento o professor explicava que a Libras é um outro idioma.

Algumas brincadeiras eram feitas em relação aos sinais que eram feitos em Libras, entretanto após a explicação do significado, passaram a compreender e tornava-se comum na escola, pois embora alguns alunos o fizessem para fazer alusão à outra coisa, os mesmos ensinavam até para os professores.

A comunicação na escola inclusiva sem intérprete e com aluno surdo é muito limitada. Às vezes os colegas é que passam informações para o professor e as dúvidas do aluno são limitadas pelo uso de gestos e uso de sinais simples. Muitas vezes, esse aluno ficava no canto da sala e não demonstrava interesse nas aulas dos professores, salvo aquele que buscava aprender a sua língua.

Nas situações de ensino e aprendizagem, enquanto o intérprete não chegava na escola, as aulas aconteciam normalmente, ou seja, no final da aula os professores faziam de conta que ensinavam e o aluno surdo fazia de conta que aprendia. Tanto que, a forma de ensino para o aluno surdo era um dos principais motivos de discussões e debates entre os professores, sendo esse o centro das reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe quando os professores discutiam as formas de avaliações do aluno surdo. No estudo, Silva traz falas de professores que sintetizam que, o aluno surdo não fez as atividades propostas e se perguntam como dar nota para ele, sendo esse problema resolvido pela coordenadora como dar nota que achar coerente mediante a falta de estrutura do Estado, assim não penalizando o aluno.

Na aula de física, mesmo sem o intérprete, o professor se reunia aos finais de semana com uma intérprete da igreja para transpor algumas aulas do Currículo do Estado de São Paulo presentes no caderno do aluno. Na tentativa de traduzir o conteúdo do caderno para Libras, a interpretação era gravada com uma câmera e o material levado para o aluno assistir durante a aula, através de um computador portátil. Eram as únicas aulas que o aluno surdo prestava atenção. Além disso, o professor levava experimentos para serem realizados, mas não conseguia prender a atenção do aluno por muito tempo. Ao utilizar o material da proposta curricular, associando explicações em Libras com experimentos de Física em sala de aula, o aluno demonstrava um pouco de interesse, mas não conseguia responder nada e nem buscava realizar junto com os colegas o experimento proposto.

Em uma atividade da proposta curricular, o texto da atividade foi interpretado em Libras e gravado, posteriormente passado ao aluno. O resultado dessa atividade foi muito positiva, pois o aluno conseguiu responder as questões propostas de forma clara e satisfatória, com respostas mais coerentes do que de alguns alunos ouvintes. Entretanto, ao final do ano, foi realizada uma entrevista após constatar que o aluno incorporou alguns sinais de Química, Física e Biologia, para verificar se o aluno falava sobre o que aprendeu nas aulas ou nas sequências de

ensino de óptica. Porém, o aluno falava de outros assuntos, e dizia ser muito difícil, mostrando que sua aprendizagem foi muito pouca.

Outro ponto a ser destacado pelos professores do estudo foi a falta de instrumentos que potencialize a aprendizagem do aluno surdo, pois a falta de recursos visuais no ensino de Física, porque a maioria são direcionadas para alunos ouvintes.

O professor de Física que ingressa em uma escola inclusiva com alunos surdos, precisa de certo domínio da Libras e do conhecimento mais profundo, à medida que esta língua esteja mais presente nos processos de ensino e aprendizagem. O professor necessita ter o cuidado de ensinar sem excluir o aluno, de avaliar sem prejudicar o que o aluno já sabe e, acima de tudo, respeitar o que o educando fala respeitando as concepções prévias mesmo que sejam ingênuas e sem muito fundamento lógico cinetífico.

Silva (2013) conclui que as políticas públicas têm um papel fundamental para proporcionar profissionais para as escolas, formar professores e na definição de ações que amparem as escolas bilíngues, e com os dados encontrados nesse estudo, vê-se a necessidade de investimentos e políticas públicas adequadas para a realidade escolar inclusiva, com formação de recursos humanos para atender essa demanda e proporcionar formação continuada para professores e intérpretes. Ainda, mudanças nos materiais didáticos que privilegiam somente os ouvintes, pois necessita de mais recursos visuais como imagens, por exemplo.

E) RABELO, Dayane Bollis. O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre a inclusão e práticas pedagógicas, 2014.

A pesquisa de Rabelo (2014) teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão de bebês surdos na educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) referência do Município de Vitória, no Espírito Santo. Diante do contexto da educação infantil, da implantação da proposta de inclusão e política bilíngue nessa etapa da educação básica, especificamente pesquisar: a) identificar as concepções de inclusão e surdez dos profissionais que atuam com bebês surdos; b) conhecer e analisar as práticas de cuidado e educação adotadas pelos profissionais que atuam com bebês surdos; c) conhecer e analisar as atividades lúdicas que compõem a prática educativa com os bebês surdos e; d) analisar como ocorre o ensino da Libras para esses bebês.

Buscando contemplar o objetivo do estudo, a autora desenvolveu por meio de um estudo de caso de caráter etnográfico, seguindo uma abordagem qualitativa. O estudo de caso contempla particularidades e complexidades de uma investigação singular. O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados de um estudo de caso etnográfico, o que faz necessário um olhar atento aos reflexos da voz do outro na sua própria voz, levando em conta o contexto e a complexidade do estudo.

Os dados foram coletados por meio de observação participante, registro em diário de campo, vídeogravação, fotografias, entrevistas semiestruturas e a análise de documentos formais que fazem parte do cotidiano escolar. A fim de retratar os contextos nos quais os pesquisadores estavam inseridos de maneira mais fidedigna a realidade estuda, o pesquisador optou pela observação participante mesmo que não tenha interferido de forma a provocar grandes modificações do ambiente natural dos participantes.

As observações ocorreram em todos os âmbitos do cotidiano escolar, desde o acolhimento na entrada, no horário das refeições, no pátio, nas aulas de educação física e artes, no horário do vídeo, no momento da higienização e das brincadeiras e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória apresenta proposições para que ocorra a inclusão, o acesso ao conhecimento e o ensino bilíngue nas escolas para alunos surdos, contemplando algumas diretrizes e leis que contemplam a acessibilidade Língua Brasileira de Sinais, educação de pessoas com surdez no Brasil deva ser bilíngue garantindo acesso à educação por meio da utilização da Libras e do ensino da língua portuguesa como segunda língua. Assim, o projeto educacional bilíngue da escola pretende respeitar a experiência visual e linguística do aluno no processo de ensino e aprendizagem reestruturando a ação pedagógica desenvolvida no atendimento especializado para o ensino de Libras e em Libras, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Para isso, uma equipe de professores, tradutores, intérpretes, instrutores e professores de Libras, incluindo profissionais surdos, desenvolvem esse trabalho nas escolas de referência bilíngue em qualquer nível de ensino de Vitória.

A sala da pesquisa é atendida no período matutino, e possui uma parede com o alfabeto em português/Libras fixado. A sala é composta por 16 crianças com idades entre 1 e 2 anos, em que dois são surdos. Na sala há duas professoras

regentes, duas assistentes de educação infantil além da professora bilíngue e instrutora de Libras.

O projeto elaborado pelas professoras para esse grupo para o ano letivo da pesquisa, intitulou-se como “Saberes e Cores – gostosuras de nossa terra” que teve como objetivo conhecer e identificar cores, texturas e os diferentes sabores das frutas, explorando as frutas existentes no Estado do Espírito Santo. O desenvolvimento desse projeto acontecia por meio de conversas na rodinha, apresentação das frutas existentes neste Estado, em que as crianças poderiam conhecer as frutas não só pela degustação, mas também por meio de imagens, vídeos e músicas. Para o desenvolvimento das atividades do projeto, as professoras contaram com um horário de planejamento diário com duração de 50 minutos que pode ser individual ou coletivo, com outras professoras ou pedagogas.

Os comportamentos das crianças são típicos da idade, conflitos enfrentados por elas os quais dizem respeito a tomar brinquedos e objetos das mãos dos colegas, morder como forma de defesa, ou o choro como pedido de ajuda. As crianças seguem uma rotina diária proposta pela escola e planejada pelas professoras, fazem atividades, assistem dvd, brincam, lancham, almoçam e dormem. As crianças surdas seguem a mesma rotina das demais crianças e contam também com o apoio da equipe bilíngue e dos profissionais da sala. Os bebês interagem com a turma, entre eles mesmos, envolvem-se nas atividades e estão em processo de aprendizagem da Libras, que é trabalhada em situação do cotidiano. Um bebê é filho de pais surdos e tem um irmão surdo que frequentou a mesma escola, sendo todos fluentes em Libras. O outro bebê também tem pais surdos e fluentes em Libras.

Ambos os bebês adoram brincar com os colegas, gostam de se olhar no espelho e de observar o alfabeto português/Libras fixado no final da sala. Interagem com todos os profissionais, suas professoras tentam aprender a Libras, porém eles buscam mais aproximação com a equipe bilíngue que só se comunica com eles por meio da Libras. São ensinados diariamente sinais, demonstrando que já internalizam alguns sinais e comandos.

Aqui especificamente, apresentaremos somente os dados do planejamento das atividades, pois é o foco da nossa investigação.

O planejamento indica as ações dos professores conduzindo o processo de ensino para que os objetivos almejados sejam alcançados, ele precisa estar atento às crianças contemplando conteúdos significativos à realidade delas. Para isso, as

professoras do estudo fazem uma organização das aulas/atividades em seus horários de planejamento, ocorrendo uma vez ao dia e tem duração de 50 minutos. Nesse planejamento, as professoras regentes de sala de aula contam com o auxílio das professoras bilíngues para direcionar alguma didática e outras possibilidades de trabalho para os bebês surdos, de modo a solicitá-las quando necessário. Elas procuram saber os sinais do que será trabalhado como forma de garantir e incluir esses bebês na rotina educacional e ao mesmo tempo aproximar-se linguisticamente das suas especificidades.

O ensino da Libras não é tarefa somente dos profissionais que dominam a língua, mas também de todos que atuam com os bebês surdos. Para isso, as professoras programam as suas atividades contextualizadas com a língua de sinais. Como é dado um exemplo na fala de uma das professoras regentes de que utilizam letras do alfabeto, imagens, movimentos, sempre relacionando a imagem com o gesto. Além das professoras, as assistentes também buscam aprender alguns sinais do dia-a-dia para serem usados com os bebês surdos.

Nas aulas de educação física e artes, os professores contam com o apoio da equipe bilíngue para o auxílio na comunicação com os bebês. A professora de artes não direciona alguma atividade separada para os bebês surdos, ela diz que a tarefa é no geral para todos.

O momento de planejamento é fundamental para a professora bilíngue, pois segundo ela é um momento em que são organizadas as ações e há o diálogo a respeito das crianças, suas características, seu desenvolvimento, e pontos a serem melhorados na atuação junto aos bebês surdos. Ainda, nesse momento é possível planejar a confecção de materiais utilizados com as crianças, em que se há uma atividade que utiliza o português escrito, a Libras sempre está acompanhado, assim todos tendo acesso as duas línguas.

Há queixas sobre os materiais enviados pelo MEC para as salas de recursos multifuncionais, pois muitos materiais disponíveis na sala visam as crianças em geral e que não há muitos recursos disponíveis para alunos surdos. Apontam que há necessidade de recursos que trabalhe com os aspectos cognitivos, linguístico e social da criança surda. Mesmo com a carência de jogos e brinquedos, comentam que o material de apoio enviado pelo MEC para a educação infantil, traz direcionamentos para nortear o trabalho pedagógico.

As atividades lúdicas, o brincar, ocorre de forma livre ou dirigida pelos profissionais da sala de acordo com o planejamento de cada dia. A sala conta com alguns brinquedos como bichos de pelúcia, jogos de encaixe, carrinhos, bonecas entre outros, e as professoras também confeccionam alguns materiais, como caixas com imagens das frutas e com as cores trabalhadas no projeto da turma, bolsas de papel crepom e garrafas pets com papel crepom de cores variadas que também fazem parte do projeto.

Ainda, para o projeto, as professoras confeccionaram com ajuda da equipe bilíngue, um dominó bem grande que tem de um lado a imagem de uma fruta e do outro um sinal de outra fruta. Como ainda são muito pequenos, o objetivo da brincadeira é que as professoras mostrem o sinal e a criança tente achar a fruta, ou ao contrário, as professoras mostram as frutas e a criança tem que achar o sinal. Essa brincadeira tem a proposta bilíngue, pois é feita com todas as crianças da sala, assim como as brincadeiras com o outro material elaborado, imagens das cores e frutas impressas em cartões em tamanhos grandes para as crianças observarem e repetirem o sinal. Essas brincadeiras são mediadas pelos profissionais que aprendem os sinais em Libras com a equipe bilíngue antecipadamente, e promovem as atividades/brincadeiras com os alunos posteriormente.

Nos outros momentos da rotina da criança como em um brincar livre em outro ambiente com outros brinquedos, surgem conflitos próprios de crianças. Nesse momento, a professora intervém comunicando-se com os bebês por meio da fala e por sinais.

A pesquisadora destaca ainda que as crianças surdas brincam com seus pares e com outras crianças ouvintes da escola, e que nesses momentos mostra-se a importância da Libras e do professor bilíngue.

Nas atividades de dvd, um dos alunos se mostrou muito interessado quando percebeu que no vídeo passava os alfabetos escritos em português e em Libras. Essa atividade fez com que ele relacionasse as imagens do dvd, com as letras do alfabeto no fundo da sala, e a mediação da própria pesquisadora, pois ele passava a mão em cima das letras e ela mostrava qual sinal representava-o e ele imitava-a. Assim, nessa brincadeira ele associou que as letras do alfabeto têm um sinal para cada uma.

Assim, as observações e análises feitas pela pesquisadora mostram que os profissionais envolvidos no processo de inclusão dos bebês surdos, vêm

caminhando em conjunto para superar as dificuldades encontradas nesse processo de tentativa de oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento para esses bebês, bem como introduzir e compartilhar a língua oficial deles, num processo mediador, estabelecendo o convívio em pares e com outras culturas. Ainda, as professoras reconhecem que o trabalho pedagógico pode ser aperfeiçoado e que para isso deve-se pensar em um processo de formação inicial e continuada e de contratação de profissionais especializados que forneçam bases suficientes que levem à inclusão de crianças surdas com mais qualidade.

A carência de conhecimento linguístico que atenda as particularidades/especificidades dos bebês surdos é uma barreira no processo de desenvolvimento dos bebês em relação ao processo de pensamento e linguagem, tornando-se o grande desafio da inclusão desses bebês. É necessário oportunizar às crianças surdas as mesmas condições de aprendizado que é oferecida às outras crianças, o que implica criar condições para que os profissionais aprendam a Libras.

A pesquisadora verificou que a inclusão de bebês surdos na educação infantil, com ênfase nas práticas pedagógicas, do cuidar, educar e o ensino de Libras para esses bebês desperta questionamentos sobre como a escola pode assegurar que as práticas pedagógicas garantam a inclusão efetiva? Ressalta-se ainda que a inclusão mesmo sendo difícil de acontecer por diversas condições, ela não está somente na ideologia, é uma realidade que precisa ser vivenciada e ressignificada a todo momento nas práticas cotidianas.

F) LIMA, Gueidson Pessoa de. Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular, 2015

Diante do desafio do processo de inclusão para à educação, Lima (2015) teve como objetivo em seu estudo desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica no Ensino de Música, sob a perspectiva bilíngue, contemplando alunos surdos e ouvintes, em um contexto de escola regular. Para isso, detalhou-se em: a) investigar as especificidades do ensino musical para o alunado surdo no contexto da sala inclusiva; b) realizar uma sequência didática, tendo como referência o pulso e o ritmo, enquanto componentes básicos do ensino de música; c) analisar as atividades realizadas, considerando a participação dos alunos ouvintes e surdos e; d) refletir sobre as contribuições e os limites da intervenção pedagógica do pesquisador, proposta para o Ensino de Música, orientado pelo bilinguismo.

Esse estudo se caracterizou como uma Pesquisa Intervenção, pois o ato de conhecer se dá processualmente pela interação entre sujeitos, de maneira dialógica alteritária. Como forma de assegurar um contexto alteritário e dialógico, foi proposto a realização de oficinas pedagógicas para que pudesse aproximar a escola e seu fazer pedagógico da realidade dos participantes, construindo um contexto de ensino-aprendizagem a partir de situações e experiências vivenciadas individualmente, produzindo coletivamente conhecimentos.

No total, foram realizadas seis oficinas, cuja duração de cada uma foi de aproximadamente 45 minutos, sendo abordados os conteúdos de pulso e ritmo. As oficinas foram organizadas de maneira a viabilizar a construção de conhecimento por parte dos alunos, através de experiências construídas por meio de atividades realizadas durante as aulas, pois, compreende-se experiências como base de conhecimento.

A escola escolhida para estudo é uma escola de ensino regular pública, sendo uma das escolas que compõe os Complexos Educacionais Bilíngues de Referência para surdos, pela Secretaria de Educação do município de Natal, no Rio Grande do Norte. Essa escola, trabalha sob uma perspectiva bilíngue, em que se valoriza a língua de sinais como sendo a primeira língua dos surdos, e ponte para o acesso aos demais conhecimentos, sendo, também, acessível aos alunos ouvintes o conhecimento dessa língua, visando, além da quebra de preconceitos e tabus, a viabilização comunicacional entre ouvintes e não ouvintes. A escola conta com dois professores de Libras, ambos surdos, que realizam um trabalho direcionado com os alunos surdos em sua língua materna, em sala de aula junto a toda turma, e, em outros momentos, realizando o atendimento individualizado. Há também a presença de dois intérpretes de Língua de Sinais, os quais mediam as relações comunicacionais entre alunos e professores surdos e os outros agentes escolares ouvintes.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com 37 crianças entre 11 e 14 anos, sendo três deles surdos. Todos os alunos surdos dessa sala apresentavam fluência na Língua de Sinais, e realizavam acompanhamento no Centro de Atendimento ao surdo (CAS/RN), e também na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola no contraturno. Esses alunos não eram alfabetizados em Língua Portuguesa e se comunicavam sempre em Libras, tanto

entre eles quanto com os ouvintes, utilizando-se da oralização de algumas palavras e de gestos, quando necessário.

Os alunos ouvintes não eram conhecedores de Libras, mesmo convivendo em um ambiente com pessoas fluente nessa língua, mas conheciam alguns sinais, entretanto quando comunicavam-se com os alunos surdos, utilizavam de mímicas e gestos.

Nas observações do pesquisador, constatou-se que a turma conversava bastante entre si nas aulas, brincavam bastante e mostravam resistência na realização das atividades escolares em sala de aula, alegando cansaço, um não desejo, ou um não saber concernente ao assunto. A interação entre alunos surdos e ouvintes ocorriam consideravelmente, principalmente durante o momento do lanche e das brincadeiras.

Antes da proposta das atividades interventivas sob a óptica bilíngue, Lima (2015) buscou iniciar a investigação mantendo alguns contatos preliminares com a escola e com a turma, a fim de conhecer um pouco de suas rotinas e de procedimentos pedagógicos, além de observar como acontecia a interação entre alunos, professores e intérpretes de Libras. Durante o processo de coleta de dados, foi utilizado um diário de campo a fim de registrar o processo de trabalho com seus imprevistos, além dos retornos avaliativos dos interlocutores, após a oficina. Também utilizou-se de conversas informais de cunho investigativo, e aulas fotografadas e gravadas em vídeo. Esses procedimentos possibilitaram ao autor ter um novo olhar sobre a própria prática interventiva, a fim de confirmar ou questionar as mediações que ocorriam.

Para a análise dos dados obtidos no processo de trabalho, considerou como parâmetro o envolvimento dos alunos, a relação dos mesmos com a música, a autonomia musical destes, a demonstração de conhecimento e o domínio dos assuntos apresentados nas oficinas, além das avaliações coletivas, realizada ao término de cada oficina sobre o trabalho, sempre com base no referencial teórico adotado.

Durante as oficinas, foram propostas atividades que contemplasse a atividade musical dentro de uma perspectiva bilíngue. Para isso ocorreram atividades como: conhecimento do corpo enquanto instrumento e organização sonora sendo uma função básica na educação musical; o pulso como estabelecimento de contato e construção de conhecimentos musicais; o corpo como percepção de vibrações

rítmicas e sonoras e; experiência rítmico-corporal; extensão do corpo para os instrumentos musicais.

As oficinas contaram ainda com a participação de outras pessoas além do pesquisador, como o professor de Música, de Educação Física, da Sala de Recursos Multifuncionais, do professor de Libras, e do intérprete. Essa equipe foi importante na medida em que cada uma tinha uma função dentro das atividades propostas. Por exemplo, o trabalho para que ocorresse de forma organizada, o pesquisador tinha que planejar antecipadamente junto aos profissionais de Libras, as atividades, a fim de se apropriarem do conteúdo a ser trabalhado, criando estratégias de interpretações e até mesmo colaborando com sugestões para a ação pedagógica do professor.

Com a proposta de experienciar musicalmente situações que permitisse aos alunos surdos e ouvintes a interação com o outro, tendo como referência atividades que suscitassem processos comunicativos orientados por gestos, sinais e movimentos, os alunos surdos, participaram de uma bandinha rítmica, apreciando uma apresentação musical, produzindo ritmos expressando-se em atividades musicais de maneira não oral, bem como percebendo-se corporalmente como produtores sonoros através das mediações pedagógicas ocorridas, assim como os alunos ouvintes.

Constatou-se a participação, de maneira satisfatória, de ambos os grupos de alunos, onde os mesmos realizaram as atividades propostas nas aulas, questionavam quando não compreendiam, se posicionavam quando achavam necessário, opinando sobre o trabalho realizado, avaliavam as oficinas ministradas, interagiam entre eles, auxiliando-se nas atividades, construindo conhecimentos juntos, experimentando e experienciando corporalmente elementos musicais em atividades aplicadas a ambos os grupos sem distinções, exceto pela utilização da língua no repasse das orientações e tira-dúvidas.

O eixo norteador das intervenções foi o “fazer com o outro”, onde procuraram desenvolver as atividades sempre numa vertente coletiva e colaborativa, de maneira a construir um ambiente participativo e inclusivo, de oportunidades para ambos os grupos, estimulando à aprendizagem em música. Também focou-se nas habilidades dos alunos, a fim de que estas fossem trabalhadas e estimuladas, e não em suas limitações.

As intervenções provocaram alguns efeitos tanto na turma trabalhada quanto na escola, em que os alunos passaram a compreender a música como arte a ser construída tanto individual quanto coletivamente, além da possibilidade de todos serem capazes de aprender e produzir música, independentemente de sua condição sensorial auditiva. Percebeu-se que os alunos da sala, tanto surdo quanto ouvintes, passaram a interagir mais durante as atividades, resultado de um trabalho organizado e com foco nas possibilidades dos educandos.

G) SILVA, José Edmilson Felipe da. O complexo bilíngue de referência para surdos da zona oeste de Natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental, 2016.

Problematizando a educação dos sujeitos surdos sob a perspectiva dos Estudos Culturais e os Estudos surdos, Silva (2016) contempla qualitativamente como objetivo de seu estudo as práticas e narrativas no currículo de uma escola municipal decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão no campo educacional natalense por meio dos CBRS – Complexos Bilíngues de Referências para surdos.

A pesquisa aconteceu em uma instituição escolar que compõe um dos dez CBRS de Natal. Um CBRS é um conjunto de instituições educacionais composto por duas ou mais instituições. As instituições pesquisadas atende alunos do 4º ao 9º ano e EJA, entretanto a pesquisa selecionou os primeiros anos iniciais do ensino fundamental, pois este nível mantém relação direta com o Programa de Pós-Graduação do pesquisador.

Nessa escola possui 961 alunos matriculados em todos os períodos, incluindo o EJA, sendo 13 alunos surdos. Na avaliação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – de 2013, a escola da pesquisa apresenta dados de atenção, pois o índice se distancia da meta prevista para o ensino. A pesquisa aconteceu nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, sendo um contexto que se propõe a trabalhar numa perspectiva bilíngue para surdos, sem a presença do profissional intérprete de língua de sinais como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Foram realizadas algumas etapas como coleta de dados: questionário e entrevista coletiva em português e em língua de sinais para cada grupo de sujeitos

surdos e ouvintes, análise de documentos para revisão literária, e observações. Entretanto, para esse estudo focaremos nas observações que o pesquisador realizou.

Em seu diário de campo foi observado que não há interação entre o professor regente ouvinte, professor de Libras e alunos surdos, por em nenhum momento, a professora regente se direcionou a eles em sua fala. A condição do professor surdo se assemelhava a dos alunos, pois era evidente que ele não tinha domínio do conteúdo abordado pela professora regente.

Quando o pesquisador buscou as bibliotecárias para colaborar com o estudo, as mesmas mostraram resistência em participar, e uma delas ainda referiu-se a matrícula dos alunos surdos como um tratamento.

O número maior de alunos surdos matriculados e de profissionais envolvidos para a educação de alunos surdos, alimentava-se a ideia que a instituição era modelo. Porém, isso era apenas uma alusão tanto para a secretaria municipal quanto para os profissionais da escola, pois a atitude dos professores em sala de aula evidencia situações de que o aluno surdo dentro de sala é meramente uma inserção do mesmo no ambiente, e que a inclusão não ocorre. O exemplo dado pelo autor que constata isso, é de que a professora regente de sala não sabe nem o nome do aluno.

Ainda, há um caso bastante curioso na turma do 4º ano, em que o pesquisador relata que quando a professora surda de Libras e a auxiliar haviam faltado, a mãe do próprio aluno assumia o papel de intérprete, auxiliar, professora e aluna ao mesmo tempo. Essa situação só evidencia que falta profissionais para suprir as necessidades da educação do surdo. Entretanto, essa auxiliar que faltou era destinada para atender especificamente um aluno com deficiência intelectual.

Outra professora, trazido pelo pesquisador, é que durante uma atividade de Artes do 5º ano os alunos surdos copiavam o que estava na lousa sem qualquer interação com o professor. Ao final da aula, a única interação – e por segundos – a professora se aproximou dos alunos para verificar se haviam copiado o conteúdo, sem explicar o mesmo.

Nas aulas de educação física, o aluno do 5º ano mostrou resistência em participar da atividade por demonstrar medo, mas depois de muita insistência da professora regente, o aluno juntou-se a atividade, mas logo se retirou. Durante toda a atividade os alunos surdos, embora não tenha havido permanência deles, o professor surdo não tentou incluir-se, permanecendo durante toda a aula em seu

smatphone. Isso fica evidente a exclusão do professor e dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem.

O autor finaliza sua pesquisa concluindo que mesmo os alunos ouvintes, segundo o IDEB, passa por uma situação de exclusão, somente sendo incluídos no sistema, mas fora do ensino de fato. Os casos dos alunos surdos acontece da mesma forma, pois mesmo que a escola esteja fundamentada em propagações políticas da chamada escola inclusiva, ainda há um olhar do sujeito surdo como um ser incapaz, anormal, deficiente, doentes, devido ao processo de imposição cultural ouvintista.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO

Neste capítulo será apresentada uma discussão sobre os dados obtidos nesse estudo, ou seja, discutir aspectos considerados relevantes coletados durante as análises quantitativa e qualitativa dos estudos selecionados.

Primeiramente, os dados quantitativos mostraram que o desenvolvimento da pesquisa dentro da área da educação de surdos, especificamente na perspectiva bilíngue, ainda é bastante escasso pois, dentro de uma pesquisa utilizando três combinações, foram encontrados 339 estudos, sendo que desses muitos se repetiam. Ainda, quando analisados especificamente os títulos e resumos, pode-se perceber que na busca encontra-se a dificuldade em encontrar diretamente o assunto de interesse. Muitas vezes, os estudos que apareceram não tinham relação com surdo, pois a palavra bilíngue, mesmo que utilizando combinações com outras palavras, trouxeram estudos que abordassem o ensino de uma segunda língua oral, como o inglês, espanhol, língua indígena, entre outros.

Nas análises qualitativas, percebe-se que o surdo é tratado como um aluno “igual” negando, assim, sua diferença linguística e cultural. O que foi visto nos estudos é que são raras as práticas de professores que se preocupam em incluir o aluno surdo, sendo que muitas vezes nem são reconhecido dentro da própria sala de aula. Entretanto, os resultados obtidos nos estudos de Cozendey (2013), Silva (2013), Rabelo (2014) e Lima (2015), mostraram que quando há uma organização para elaborar e planejar as atividades antes que ela aconteça, os alunos surdos são beneficiados, pois o professor/pesquisador tem condições de criar materiais ou recursos que a sala de aula toda possa utilizar de modo que esteja disponibilizado para os alunos ouvintes e surdos.

Como por exemplo, Lacerda, Santos e Caetano (2013) discutem sobre as estratégias metodológicas utilizadas para a educação dos surdos, como iniciar considerando as singularidades que o aluno surdo tem na apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Utilizar de recursos que estabeleça relações com a realidade dos alunos pode tornar o ensino ainda mais significativo e de sucesso. Ainda, com o meio tecnológico que vivemos hoje, o acesso a recursos visuais pode ser explorado ainda mais dentro de sala de aula, beneficiando a todos e não somente a um único (LACERDA; SANTOS, 2013).

Evidenciam também que as práticas planejadas para uma sala acabam por atingir toda a escola, como o estudo de Albuquerque (2011), que exemplifica que é possível realizar uma prática inclusiva e mostrar aos demais alunos como é possível conviver com as diferenças e aprender mais sobre outras culturas e línguas. Ainda, percebeu-se que os professores não esperaram que a gestão escolar iniciasse um trabalho para que depois eles pudessem aplicar em sala de aula. Nesses casos, o movimento aconteceu de forma interna para depois se expandir para o ambiente externo à sala de aula.

Nos casos apresentados em que as práticas inclusivas, muito menos bilíngue, não ocorreram (ANDRADE, 2013; SILVA, 2016), foram por desconhecimento e formação do professor em sala de aula em relação ao aprendizado do aluno não acreditando que o mesmo tem capacidade para realizar atividades, falta de intérpretes, condições sociais que interferem na organização dentro da sala de aula, salas de aulas lotadas, estruturas físicas inadequadas, falta de recursos didáticos, e até mesmo problemas relacionados a escola diretamente, em que os problemas de exclusão, que vai além das deficiências, ocorre em toda a escola.

Já nos casos de práticas de sucesso que ocorrem ou ocorreu diante da intervenção do pesquisador dos estudos analisados (ALBUQUERQUE, 2011; COZENDEY, 2013; SILVA, 2013; RABELO, 2014; LIMA, 2015), nos mostra que é possível promover a inclusão do aluno surdo dentro de sala de aula em uma perspectiva bilíngue que pode favorecer a todos os alunos ouvintes da sala ou da escola. Como outro caso em que Bernardino e Lacerda (2007), que apontam um estudo na educação infantil com intérpretes, em que o mesmo relata a importância do planejamento das atividades escolares antecipadamente, para que possa pensar e escolher sinais que serão mais adequados e necessários para o entendimento dos alunos surdos sobre determinado assunto, além de buscar por outros recursos que favoreçam o aprendizado não somente dos alunos surdos, mas dos ouvintes também. Todas essas práticas de sucesso, podemos compreender como é importante conhecer e utilizar as estratégias metodológicas para o ensino do aluno surdo (LACERDA; SANTOS, 2013).

Os dados apresentados pelos autores (ANDRADE, 2013; SILVA, 2016) nos mostram que nem sempre ocorrem práticas de sucesso, tornando mais uma sala de aula de exclusão do que inclusão, o que pode gerar diversas consequências. Uma

delas é o fracasso e abandono escolar, seja por desestímulo em relação ao não entendimento do conteúdo, do *bullying* que pode ocorrer, da falta de identidade que ele tem por estar em um ambiente que deixa-o desfavorável em relação aos outros, entre outros motivos que não só leva o aluno surdo a abandonar a escola, mas também os alunos ouvintes, como a negligência com o ensino dentro da sala e da escola.

CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo possibilitou uma discussão acerca das práticas inclusivas que ocorrem dentro de sala de aula numa perspectiva bilíngue, de modo a gerar reflexões que possam indagar sobre que tipo de educação os alunos surdos estão recebendo.

Percebe-se que infelizmente a inclusão prevista em termos legais ainda não ocorre efetivamente e os casos existentes são isolados. O desconhecimento por parte da grande maioria é resultado de uma sociedade que pouco se comenta sobre a educação da minoria. O resultado de poucas práticas que ocorrem pode ser resultado principalmente da formação inicial das licenciaturas, pois dentro da instituição de ensino superior, a grade curricular contempla um pequeno estudo sobre as pessoas com deficiência, não gerando conhecimento acerca de práticas e metodologias que esses professores poderiam utilizar com esses alunos. Ainda, sobretudo, falta o conhecimento da capacidade que as pessoas com deficiência têm.

Na perspectiva da educação dos surdos, o grande avanço conquistado foi a obrigatoriedade do ensino de Libras para todas as licenciaturas, mas ainda pouco suficiente para gerar respaldo de uma efetiva inclusão do aluno surdo.

Como uma pesquisa bibliográfica, percebeu-se também que dentro dos objetivos propostos, o número de estudos que contemplasse a proposta foi muito baixo em relação a expectativa que se tinha. Isso mostra que é importante professores que lecionam para alunos surdos dentro de sala de aula propaguem suas práticas para que os demais professores possam inspirar-se e ter onde buscar referência para suas práticas também. Esses relatos de experiência são fundamentais tanto para professores que já lecionam, quanto aqueles que ainda estão no processo de formação, pois isso gera discussões que possam agregar cada vez mais nas práticas com alunos surdos em sala de aula inclusiva na perspectiva bilíngue beneficiando não somente o aluno surdo, mas todos os alunos da sala e da escola.

Outro fato também importante para discutir-se em escolas inclusivas é a disseminação de uma nova cultura, em que uma criança que aprende novos saberes, pode ensinar também as famílias. Isso gera uma divulgação de que alunos surdos tem capacidades de aprender, e isso pode diminuir os preconceitos existentes diante de um novo conhecimento em relação a cultura surda.

Esse estudo contemplou uma visão geral sobre o cenário das publicações existentes dentro uma plataforma de pesquisa que representa o panorama brasileiro das publicações dos programas de pós-graduação, e ainda, dentro de um assunto específico que foi compreender como ocorrem as práticas com alunos surdos dentro de sala de aula regular na perspectiva bilíngue.

Espera-se que esse trabalho possa auxiliar outras pesquisas de forma a gerar novas publicações e discussões acerca dos problemas encontrados.

CAPÍTULO 8 - REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. K. T. S. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: possibilidades de uma educação bilíngue. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011
- ANDRADE, S. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da grande Florianópolis**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. Ed. São Paulo: Moderna. 2006.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf> Acesso em: maio. 2017
- _____. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, M. (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença**: Interpretação e cidadania. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 21-52.
- BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido, **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 26, n. 1, pp. 7-13, jan-mar, 2010
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF, 1988
- _____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**, Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, Brasília, DF, 1999
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, DF: Brasília, 1996
- _____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, DF: Brasília, 2000
- _____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, Brasília, DF, 2002.
- _____. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, DF: Brasília, 2003
- _____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**, Brasília, 2004

_____. **Direito nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Brasília, DF, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, jan. 2008a

_____. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência,** Ministério da Saúde, Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2017

_____. **Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS,** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília: Ministério da Saúde, 2009

_____. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010,** Brasília, 2010a

_____. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010,** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, DF: Brasília, 2010b

_____. **Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, Brasília, DF, 2011.

_____. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal,** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada, Brasília: Ministério da Saúde, 2012

_____. **Diretrizes Gerais para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único De Saúde – SUS,** Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Coordenação Geral de Média e Alta Complexidade, Brasília: Ministério da Saúde, 2014

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2015

CAMPOS, M. L. I. L. O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle na UAB-UFSCar. 2015. 209f. Tese. (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015

CECATTO, S. B.; GARCIA, R. I. D.; COSTA, K. S.; ABDO, T. R. R; REZENDE, C. E. B; RAPOPORT, P. B. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva em Escola Especial “Anne Sullivan”, **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v.69, n.2, p. 235-40, mar./abr. 2003

COZENDEY, S. G. **A Libras no ensino de Leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio.** 2013. 164f. Tese. (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013

CRUZ, M. S.; OLIVEIRA, L. R. de; CARANDINA, L.; LIMA, M. C. P.; CÉSAR, C. L. G.; BARROS, M. B. A.; ALVES, M. C. G. P.; GOLDBAUM, M. Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional, **Cadernos de Saúde Pública**, v.25, n.5, p.1123-1131, 2009

DORZIART, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. A inclusão de surdos na perspectiva do estudo cultural, **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – rio de Janeiro, n. 28, p. 17-25, jul-dez, 2007

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. (Orgs.) **Como elaborar Projetos de Pesquisa?**, 5ª edição, São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010, p.25-43

GÓES, M.C.R. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, Edição Especial Temática, p. 43-59, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010: Tabela 1.3.3 - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010. In: _____. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, Brasil**, 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm. Acesso em: 22 de setembro de 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06/07/2017

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico, Brasília: O Instituto, 2014

JANUZZI, G. M. **História da Educação no “Deficiente mental” no Brasil: 1876 a 1935**. 157 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Campinas v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. **A língua na educação do surdo**, vol. 1, Governo do Estado, Secretaria Estadual de Educação, Porto Alegre, 2005

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES [online]**. 1998, vol.19, n.46, pp.68-80.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência, **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p 163-184, maio/ago, 2006

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à Libras e educação de surdos, São Carlos: EdUFSCar, 2013

LIMA, G. P. **Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular**. 2015. 132f. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015

LODI, A. C. B.. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 f. Tese (Doutorado) Curso de Tese em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, M. C. Comunidade, identidade e currículo surdo, In:_____. **surdez & Educação**, Belo Horizonte: autêntica, 2007

MACEDO, N. D. de. Conceitos e reflexões sobre pesquisa. In:_____. (Orgs.) **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**, 2ª edição, São Paulo: Edições Layola, 1994, p.11-19

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos e a atuação do intérprete de língua de sinais educacional: os paradoxos da inclusão e as (re)criações dos sujeitos, **Revista Pandora Brasil**, n. 28, março, 2011

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5ª ed., São Paulo: Cortez editora, 2005

_____. História da Educação Especial no Brasil. In:_____. (Orgs.). **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-70.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, núm. 27, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial**, n. 15, Campinas, 2003, Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf Acesso em: 28/09/2017

_____. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan/dez, 2008, p. 29-44

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil, ETD - Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, pp. 295-305, 2006

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, dezembro, 2015

PARANÁ, Conceitos e Definições, **Secretaria da Saúde**, Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em:
<http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=668>. Acesso em: 04/11/2017

RABELO, D. B. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro

de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**, 2ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2015, p.113-123

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007

SALLES, H. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos, v. 1 Brasília: MEC, SEESP, 2004

SILVA, J. E. F. **O complexo bilíngue de referência para surdes da zona oeste de Natal**: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016

SILVA, J. F. C. **O ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão**. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

SKLIAR, C.; LUNARDI, M. L. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11-22.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**, Campinas, SP: Autores Associados, 2014

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD - Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, pp. 245-254, 2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO), Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais, **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 1994

VYGOTSKY, L. V. **Linguagem e pensamento**, São Paulo: Martins Fontes, 1991

WILHEIM, J. O que é psicologia pré-natal?. In: . _____ (Orgs.) **O que é psicologia pré natal**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997