

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLA COMUM E ESCOLA BILÍNGUE

PERCEPTIONS OF DEAF STUDENTS ABOUT THE SCHOOLING PROCESS IN A PUBLIC SCHOOL AND IN A BILINGUAL SCHOOL

Claudia Aparecida Prates 1
Carla Cristine Tesaro Santos Lino 2

Resumo: Este estudo investigou as percepções de estudantes surdos e abordagens educacionais no processo de escolarização da educação básica à universidade. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes surdos: dois egressos de escola de educação básica bilíngue e dois de escola comum. O estudo é qualitativo/descritivo. Na coleta de dados foi utilizada entrevista não estruturada, filmada e, para a transcrição, o profissional intérprete de Libras traduziu a Libras para a língua portuguesa. A Análise de Conteúdo nos permitiu dados para categorias. Essa pesquisa evidenciou a necessidade de transpor desafios, como a construção de acepções mais claras sobre metodologias para o estudante surdo que constrói toda sua experiência cognitiva por meio da língua visuoespacial e conteúdos imagéticos. Nesse sentido, a escola bilíngue considera essas especificidades para o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo, enquanto que a comum precisa repensar suas práticas pedagógicas para garantia da inclusão.

Palavras-chave: Bilinguismo. Surdos. Inclusão.

Abstract: This study investigated the perceptions of deaf students and educational approaches in the schooling process from basic education to university. The research participants were four deaf students: two from a bilingual basic education school and two from ordinary school. The study is qualitative / descriptive. In the data collection, unstructured, filmed interviews were used and, for transcription, the professional interpreter of Libras translated Libras into Portuguese. Content Analysis allowed us data for categories. This research evidenced the need to overcome challenges, such as the construction of clearer meanings about methodologies for the deaf student who builds all his cognitive experience through the visuo-spatial language and imagery contents. In this sense, the bilingual school considers these specificities for the cognitive development of the deaf student, while the common one needs to rethink its pedagogical practices to guarantee inclusion.

Keywords: Bilingualism. Deaf. Inclusion.

Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutorado em Educação (UNESP/Campus de Marília).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7590236831926852>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8544-7511>.
E-mail: claudia.prates@ifro.edu.br

Mestra em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (UNOPAR) e Doutorado em Educação (UNESP/Campus de Marília).
Lattes: <http://lattes.cnpq/2017004266197577>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4339-7832>.
E-mail: carlatescaro@yahoo.com.br

Introdução

A educação, na perspectiva da educação inclusiva, tem sido pauta em debates nacionais e internacionais, e vem sendo um desafio para as instituições de ensino. As reflexões acadêmicas sobre a temática são recorrentes, sobretudo, com relação ao estudante surdo em função de suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

A educação, nessa perspectiva, apregoa a obrigatoriedade de as escolas públicas oferecerem educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando a diversidade de cada um deles (SANT'ANA, 2005). Este preceito é visto como um discurso de solidariedade, mas muitas vezes é contraditório, pois não delimita caminhos para a superação da exclusão que ainda impera no cenário escolar (GOMES, 2010).

De acordo com Machado (2010), a educação inclusiva “[...] leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas” (MACHADO, 2010, p.69). Neste contexto, a educação propõe mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio.

Com relação ao estudante surdo, é necessário reestruturar as práticas pedagógicas para uma vertente bilíngue. Sacks (2010) salienta que os modelos educacionais propostos para atender os surdos surgiram a partir da dicotomia entre o uso ou não da língua de sinais, isso somado a outros elementos referentes à cultura surda. Há projetos bilíngues na educação de surdos, em que a inclusão social e educacional do surdo tem como princípio o respeito a sua condição bilíngue e bicultural, dando prioridade à utilização da Libras nos processos de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2014).

Nesse sentido, a forma como a proposta de uma educação bilíngue se estrutura na prática educacional ainda é um desafio, pois não há um consenso sobre como essa proposta se define nas práticas pedagógicas (RIBEIRO, 2014). Coexistem diferentes modelos para a educação bilíngue dos surdos (LEBEDEFF, 2010). Dessa forma, é importante destacar como as ações pedagógicas orientadas numa ótica bilíngue têm sido sistematizadas no cotidiano dos estudantes surdos.

Quando se fala em educação bilíngue, quase sempre leva às discussões sobre a utilização da língua de sinais, que surge como alvo dos debates sobre esta abordagem educacional. Por isso, é importante mostrar o quão é fundamental o uso da língua de sinais na educação de surdos.

O bilinguismo tem se apresentado de forma crescente no cenário educacional nacional. É responsável por uma transformação na organização do processo de inclusão escolar e mudanças de concepção ideológica sobre a surdez, pois evidencia a centralidade da língua de sinais no processo de escolarização do surdo (FERNANDES & MOREIRA, 2009).

A utilização da língua de sinais tem sido discutida nos estudos sobre bilinguismo, bem como seus aspectos pedagógicos, e isso tem contribuído para a reflexão e proposição de novas metodologias no processo ensino e aprendizagem para os surdos.

Nesse contexto, o papel do professor e do intérprete, os modos de promover a língua de sinais na escola e o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem dos surdos tem sido objeto de estudos e pesquisas, contribuindo com esforços investigativos (RIBEIRO, 2014), e isso tem sido um grande desafio diante da peculiaridade linguística da língua de sinais em comparação com a língua portuguesa.

Nesse sentido, é importante entender as percepções que os surdos apresentaram sobre os processos de escolarização vivenciados em suas trajetórias acadêmicas com relação às metodologias, estratégias de ensino e como se deu a interação entre surdos e ouvintes no contexto escolar bilíngue e em escola comum.

Este estudo objetivou, portanto, investigar as percepções de estudantes surdos sobre o seu processo de escolarização. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes surdos, sendo dois egressos de uma escola de educação básica bilíngue e dois deles de escola comum. Para tanto, foi realizada entrevista não estruturada com quatro estudantes surdos. A entrevista foi gravada em Libras. Para transcrição da Libras para a língua portuguesa, necessitou-se do auxílio de uma profissional intérprete de Libras.

As respostas à questão geradora para a análise da percepção dos estudantes: “Fale sobre sua vida acadêmica: trajetória da educação básica à universidade, dificuldades percorridas e as metodologias de ensino e avaliações utilizadas pelos professores”, evidenciaram que há necessidade de se transpor desafios, como a construção de acepções mais claras sobre metodologias de ensino para o estudante surdo.

O indivíduo surdo apresenta dificuldades com o domínio da língua portuguesa escrita, reconhecida como majoritária no Brasil e empregada no modelo de avaliação da aprendizagem em escolas. A prática de letramentos/alfabetização para surdos, ainda que tardiamente, tem ocorrido de forma deficitária, uma vez que a língua de instrução do estudante surdo deve ser a Libras. Os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua visuoespacial e conteúdos imagéticos. Nesse sentido, a escola bilíngue considera essas especificidades para o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo, enquanto que a escola comum ainda necessita repensar as práticas pedagógicas para estudantes surdos, para que esse desenvolvimento ocorra de acordo com o esperado na idade certa.

Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A Língua Brasileira de Sinais - Libras - teve seu uso autorizado como forma de comunicação e expressão de surdos e usuários da Libras como *status* linguístico com a fundação do Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Esse Instituto foi fundado no Rio de Janeiro, pelo imperador D. Pedro II, em 1857. A Libras não é apenas uma medida para estabelecer alguma interação entre surdos e ouvintes, ela é, assim como outras línguas existentes, composta por níveis linguísticos, como a fonologia, morfologia, sintaxe, semântico e pragmático que compõe a estrutura linguística de uma língua (QUADROS; CRUZ, 2011). Dessa forma, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, no qual há uma forma de comunicação e expressão de natureza visual motora, com a estrutura gramatical própria, e se dá por meio de sinais manuais e não manuais: a posição e movimento da mão, o ponto de articulação do sinal, isto é, no corpo ou espaço de sinalização, e as expressões faciais ou corporais, conforme Quadros e Karnopp (2004) baseado em Battison (1978).

Figura 1. Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais



Fonte: Quadros e Karnopp, 2004, baseado em Battison, 1978, p. 49

A Libras é uma língua natural dos surdos brasileiros e apresenta como finalidade atender às necessidades comunicativas de pessoas surdas e de suas comunidades, e é a forma mais efetiva de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes desenvolvimento linguístico e cognitivo (SILUK,2012).

A Libras é, portanto, fruto de luta persistente das pessoas surdas e é discutida por pesquisadores na área da surdez (STROBEL, K. L; FERNANDES, S., 1998; BRITO, 1995; FELIPE, 2001; QUADROS; KARNOPP, 2004 entre outros) como língua de instrução para o estudante surdo, é reconhecida pela Lei nº 10436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005 que permite o seu uso por integrantes da cultura surda. Prevê que o Poder Público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Preconiza, também, que no quadro de funcionários das escolas deverão constar professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, e professor regente com conhecimento sobre a especificidade linguística dos surdos em todos os níveis de escolaridade (BRASIL, 2002 e 2005) e pergunta-se, portanto, de que maneira as instituições escolares se adaptam para receber o estudante surdo em sala de aula?

Por meio desse direito adquirido por lei federal, o indivíduo surdo pode ser educado com a mediação de um intérprete fazendo uso de sua língua natural, tendo como segunda língua a língua portuguesa escrita.

Não é possível ao estudante surdo se desenvolver cognitivamente pela língua oral, mas pela língua de sinais – a Libras – e, mesmo assim não será ao mesmo tempo que o ouvinte aprende a língua oral. Em relação à criança surda se tornar bilíngue – aprender a Libras e a língua portuguesa escrita, Poker (2002, p. 67) afirma que,

Para os defensores do bilinguismo, o uso da Língua de Sinais traz grandes benefícios para a criança com surdez. Aponta-se a necessidade de o surdo ser “bilíngue”, ou seja, de ter acesso e dominar a sua língua natural, e a língua portuguesa, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

É fundamental, portanto, segundo Fernandes (2003), é que a criança tenha acesso à Libras o mais precoce possível, para que possa adquirir outra língua, considerada estrangeira à criança surda.

Neste sentido, não é possível tratar da Língua Brasileira de Sinais, sem ressaltar o papel do profissional Intérprete de Libras no contexto educacional. No Brasil, a Lei Federal nº 12319 de 1º de setembro de 2010 regulamentou o exercício da profissão de tradutor/intérprete de Libras. No contexto educacional, o Intérprete Educacional (IE) que atua em sala de aula deverá possuir conhecimentos específicos da área educacional, e atuar não somente com a tradução de conteúdos estruturantes pertencentes ao currículo escolar como também, pode favorecer a aprendizagem do estudante surdo (LACERDA, 2017, p. 33), pela intermediação das relações entre professores e estudantes surdos e entre estudantes surdos e ouvintes. A falta desse profissional poderá prejudicar o aprendizado do estudante surdo e a desmotivação para os estudos.

Em sala de aula, o IE é responsável por traduzir ao estudante surdo todos os conteúdos disciplinares da Libras para a língua portuguesa e da língua portuguesa para a Libras por apresentar competência linguística nas duas línguas. Mas também cabe aos docentes o aprendizado da Libras para que possam se comunicar com os estudantes surdos, uma vez que a responsabilidade de “ensinar” os conteúdos em suas aulas e elaborar adaptações em avaliações é deles e não do Intérprete.

Posto que a condição linguística do estudante surdo for compreendida e respeitada, a construção de conhecimentos desse estudante será adequada e a responsabilidade pela inclusão escolar será possível. Entretanto, a garantia da aprendizagem não será somente do Intérprete, mas somadas às metodologias adequadas e inseridas no currículo escolar.

É importante que o IE esteja atento às dificuldades escolares do estudante surdo para mediar e auxiliar no desenvolvimento acadêmico e em sua construção cognitiva, porém, não substituindo o docente regente que é responsável pelo planejamento escolar, mas para que possa sugerir atividades e avaliação adequada na verificação do desenvolvimento de aprendizagem do estudante surdo, com o compromisso da escola de manter o currículo adequado e que contemple a inclusão do estudante surdo com informações sobre a surdez e a cultura surda e informações sobre as especificidades da surdez e de outros estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou outros tipos de limitações.

O IE, portanto, pode contribuir com orientações sobre as práticas pedagógicas adequadas à aprendizagem bilíngue do estudante surdo de forma colaborativa com a comunidade escolar.

O professor, tendo conhecimento da língua de sinais, poderá proporcionar uma maior participação do estudante surdo em sala de aula, permitindo, assim, uma maior interação desse estudante com suas ideias e questionamentos em momentos que ampliem uma proposta bilíngue no currículo escolar.

A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer a Libras. É durante as aulas, no momento de ministrar conteúdos que o IE atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao estudante surdo, pedindo ajuda do IE apenas se necessário (LACERDA, 2017, p. 36).

Cabe, então, ao professor e ao IE, compreenderem sobre as dificuldades de aprendizagem do estudante surdo de temas propostos em sala de aula, pensando novamente em políticas nacionais de educação que trazem a proposta de “escola para todos”.

A escola bilíngue *versus* escola comum

Pode-se definir o bilinguismo, como uma proposta educacional que é usada por escolas que se propõem a tornar acessível o ensino de duas línguas para o estudante surdo no contexto escolar. Neste sentido, ser uma escola bilíngue é mais do que o uso de duas línguas no processo ensino-aprendizagem, pois o bilinguismo consiste em um método que tende a provocar enormes mudanças no sistema educacional para os surdos. A educação bilíngue baseia-se, primeiramente, na apropriação da língua de sinais, língua materna dos surdos. Como afirma Lacerda e Mantelatto:

O bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral (LACERDA; MANTELATTO, 2002, p. 21).

Nesse sentido, uma educação bilíngue sugere a integração plena da pessoa surda e o direito da coexistência em um espaço em que não haja exclusão, em que o surdo possa expressar-se e que haja fluidez no processo de ensino e aprendizagem. A proposta bilíngue possibilita ao surdo um melhor desenvolvimento cognitivo, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e mediadora da segunda: a língua portuguesa.

A luta dos surdos pela educação em escolas bilíngues avançam para a construção, respeito e aceitação da identidade surda, social e cultural, que viabilizaria condições de aprendizagens na escola e participação social.

Com relação à escolarização dos estudantes surdos em escola comum, há discussões e controvérsias ao longo dos anos, uma vez que o acesso se restringe a: a) discriminação escolar; b) sala de recursos como apoio pedagógico à escolarização e; b) a escola comum é de fato inclusiva?

Leis federais (Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Libras nº 10436/02 e Decreto nº 5626/05 para surdos, Lei Brasileira de Inclusão nº 13146/2015) preconizam sobre o atendimento de estudantes surdos (também com outras deficiências) em escolas comuns por serem um local de censurar atitudes discriminatórias e respeitando as leis que regem o Brasil, que propõem um sistema educacional inclusivo.

Entretanto, há desafios a serem percorridos até que se atinja uma “educação para todos”, iniciando pela formação de professores nas universidades, que necessitam conhecer profundamente sobre as especificidades de seus estudantes e adequar e intervir com suas práticas pedagógicas.

Mediante o discurso de professores a respeito de despreparo que os assolam para lidar com estudantes público-alvo da Educação Especial, pode ser justificado pela precária formação ofertada em cursos de licenciatura em “[...] que o fato dos graduandos aprenderem a respeitar as diferenças e, quando possível desenvolverem projetos que tratem de questões relacionadas aos estudantes com NEE não lhes garante uma formação suficiente” para incluírem estudantes em salas de aula comuns (VITALIANO, 2013, p. 20) e, ainda, não contemplam em suas matrizes curriculares temas sobre deficiências e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais específicas em cada área, além da estagnação de profissionais para a continuidade em sua formação em serviço, que podem contribuir com a baixa organização de estratégias educacionais.

Embora haja, em algumas escolas, práticas voltadas para a promoção de uma educação de qualidade à realidade do surdo, em sua maioria, o estudante surdo não consegue se desenvolver plenamente. Lodi e Lacerda corroboram com essa afirmação:

A maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para as suas necessidades linguísticas, [...] parte dos surdos encontra-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista [...] as quais pretendem que os estudantes surdos se comportem como ouvintes, lendo nos lábios e escrevendo em língua portuguesa (LODI; LACERDA, 2009, p.14).

A realidade enfrentada pela maioria dos estudantes surdos consiste na negação da sua identidade e cultura próprias, negando-lhes o que é seu, por direito adquirido, que é de ter uma educação de qualidade e inclusiva, que os preparem para enfrentarem os desafios que são impostos pela sociedade em que vivem.

É contínua a luta pelo direito das pessoas com deficiência, mas, além disso, é necessária intervenção do poder público e da sociedade, para que os direitos assegurados na Carta Magna e nas legislações internacionais, em que muitos países são signatários sejam alcançados. De acordo com Beyer (2006), é necessário que haja uma mobilização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois sem isso, torna-se mais difícil as práticas de inclusão e o desenvolvimento de projetos na perspectiva inclusiva.

De acordo com Manzini (2018, p.821), “[...] a inclusão é um processo que não está pronto *a priori*, sendo necessário que o professor e a comunidade escolar passem por este processo”. Nesse sentido, Oliveira (2004) afirma que:

[...] a proposta de uma educação inclusiva poderá, de fato,

significar uma nova possibilidade de reorganização do espaço escolar, já que, ao atender e lidar com as diferenças dos seus estudantes, a escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para a dificuldade que se apresentam no cotidiano. Isso exigirá, também, uma postura interdisciplinar e ações intersetoriais.

O processo educativo é complexo e, de acordo com Serrão (2006, p.40), “[...] o ensino exige a articulação de um leque de elementos que envolvem teoria e prática, como uma unidade e que, portanto, os momentos de investigação, de elaboração, de reflexão e avaliação também fazem parte do processo de formação”.

De acordo com Ropoli (2010, p. 7),

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de estudantes e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Nesse sentido, é necessário que as instituições escolares reconheçam que a prática da inclusão pressupõe um novo modo de interação social, e abrange mudanças na estrutura da sociedade, irrompendo barreiras e proporcionando condições acessíveis para a aprendizagem de todos os estudantes, em respeito às suas especificidades, sendo reconhecida de fato, como “escola para todos”.

Método

Este estudo é de cunho qualitativo/descritivo. De acordo com Gil (2010, p. 42), a pesquisa descritiva “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva possibilita o conhecimento detalhado sobre o objeto de estudo, caracterizando tanto a realidade dos participantes, seus problemas e perspectivas, quanto sua relação com as práticas as quais estão inseridos.

A pesquisa ainda apresenta uma abordagem qualitativa, pois tem em vista a qualidade das informações cedidas pelos entrevistados, o detalhamento e a exploração dos pontos centrais que se referem à problemática da pesquisa e o objetivo da mesma. Essa metodologia possibilita uma reflexão sobre as vivências e experiências dos participantes da pesquisa.

O estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), é desenvolvido em uma situação natural e constitui-se por informações descritivas, “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Isto é, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a maneira que os fenômenos ocorrem dentro de um determinado grupo, objeto do estudo, e não apenas que frequência ocorre tal fenômeno; pauta-se na qualidade dos dados e não em sua quantidade.

Para análise e tratamento das informações coletadas, foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), procedimento muito utilizado em pesquisas de cunho qualitativo.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro pessoas surdas, com idades entre 25 e 30 anos, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, duas delas egressas de uma educação básica de instituição bilíngue e duas de escola comum. Realizou-se uma entrevista não estruturada, que foi filmada e transcrita para a língua portuguesa escrita com auxílio de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir de leituras apuradas de cada resposta dos entrevistados, estabeleceram-se algumas categorias e, com base nelas, foi possível realizar a análise dos dados.

Resultados e discussões

Utilizou-se para a coleta dos dados, o procedimento de entrevista não estruturada, que, segundo Manzini (2012, p.155), [...] “se inicia com uma pergunta geradora e o pesquisador não possui um roteiro previamente estabelecido”. A transcrição da entrevista ocorreu com auxílio de intérprete de Libras.

Como forma de preservar a identidade dos entrevistados foram utilizadas letras do alfabeto para representá-los. Para traçar um perfil dos entrevistados, foi elaborado o Quadro 1, em que consta a formação acadêmica em nível de pós-graduação, conforme descrito abaixo:

Quadro 1. Formação Acadêmica em nível de Pós-graduação

Entrevistados	Pós-Graduação
A	Especialização em Libras
B	-
C	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (em andamento)
D	Especialização em Libras e Mestrado em Educação (em andamento)

Fonte: Elaborado pelas autoras - 2020

Percebe-se que dois dos entrevistados cursaram Pós-Graduação *Lato Sensu* em Libras, além disso, um dos entrevistados está cursando especialização em Ensino de Ciências e Matemática, outro cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação, outra com especialização em Libras. Dessa forma, é possível compreender o desejo que os surdos entrevistados apresentam em continuar a formação iniciada na graduação, pois dos quatro entrevistados, três cursaram ou estão cursando pós-graduação.

O contexto universitário é desafiador, principalmente para o surdo, por apresentar dificuldades com os problemas de adaptação à vida acadêmica e pelas obrigações que são impostas aos estudantes que podem levar, muitas vezes, ao abandono ou ao fracasso escolar/nos estudos/acadêmico. Para conseguir acompanhar essa nova etapa do ensino, é necessário contornar as falhas deixadas pela trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas do ensino básico, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002) que são desafios que estudantes precisam enfrentar em sua trajetória acadêmica.

Nos quadros 2, 3 e 4 serão apresentadas as categorias que permitem compreender a percepção dos surdos sobre o processo de escolarização. Para tanto, foi dividido em duas categorias: surdos que frequentaram escola bilíngue durante a escolarização e surdos que frequentaram escola comum, e divididos em três subcategorias, sendo: 1) Intérprete de Libras; 2) Metodologias/estratégias utilizadas; e, 3) Interação entre surdos e ouvintes.

Quadro 2. Intérprete de Libras

Surdos que frequentaram escola comum durante o processo de Escolarização		Surdos que frequentaram escola bilíngue durante o processo de Escolarização	
Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
“[...] Aí, a intérprete junto comigo, me explicava”. [...] E com a ajuda da intérprete ficava melhor!”	“[...] Então, depois veio um intérprete, eu sentava perto dele, ele me explicava”.	“Em todo meu Ensino Fundamental em Cascavel foi muito fácil, eu tinha intérprete, eu tinha professor surdo, professor de Libras, era muito boa a comunicação”.	“Eu tinha intérprete, e quando tinha algo que eu não compreendia eu perguntava para a intérprete”.

Fonte: Elaborado pelas autoras - 2020

Percebe-se pelas repostas dos entrevistados a importância do intérprete na formação

acadêmica desses indivíduos, tanto dos que estudaram em escola bilíngue como os que estudaram em escola comum, pois todos apontam que o trabalho desse profissional é de fundamental importância para o processo ensino e aprendizagem. Isso fica claro na fala do entrevistado, “[...] E com a ajuda da intérprete ficava melhor!”. Lacerda (2017) intensifica a afirmação quando o estudante responde sobre a presença do Intérprete em sala de aula:

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações (LACERDA, 2017, p. 34).

Nesse sentido, é importante que o professor tenha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, não deixando a comunicação entre surdos e ouvintes somente sob a responsabilidade do intérprete, pois o papel desse profissional é interpretar e mediar a comunicação em sala de aula. Cabe ao professor a responsabilidade de ensinar. A ausência de uma língua comum entre professor ouvinte e estudante surdo acarreta dificuldades para o estudante, já que não pode manter contato com o professor fazendo uso da mesma língua.

Para Bakhtin (1986) todo o significado da linguagem se baseia em um processo dialógico, em que todo enunciado é produzido e compreendido pelos seres humanos em um momento de interação. Assim, os grupos sociais se formam e começam a produzir bens históricos e culturais. Isso confirma na fala do entrevistado,

“Quando eu era pequeno estudei em escola bilíngue, e nessa escola todos os professores se comunicavam e ensinavam em libras. Meu contato com a Libras se deu desde o começo com professor fluente em Libras” (ENTREVISTADO D).

Nesse sentido, quando se fala, pretende-se que o interlocutor compreenda e responda a um enunciado de forma clara, mas no caso de estudantes surdos, haverá uma barreira comunicativa entre pessoas ouvintes e surdas. Para a aprendizagem da linguagem espera-se que haja compreensão na fala do outro e reflexão sobre a própria linguagem, por meio do diálogo, e a fluência na Língua de Sinais pode minimizar a barreira comunicativa.

Para os estudantes surdos, portanto, o ambiente deverá ser propício, para o contato com a língua/linguagem, com a presença de professores surdos e intérpretes de Libras, também professores que sejam sinalizantes da Libras.

Além disso, é importante que o professor tenha claro a função do intérprete em sala de aula, pois esse profissional atua no momento em que o professor está ministrando os conteúdos, mas nos momentos de dúvidas, espera-se que o professor possa atender diretamente ao estudante surdo, pedindo ajuda ao intérprete somente se necessário (LACERDA, 2017).

Ainda sobre a função do intérprete a autora assegura que:

É importante ressaltar que o papel do professor regente e do intérprete de Libras é diferente e as crianças surdas precisam compreender isso, apesar de serem bem jovens e seu primeiro contato com escola de educação infantil. Tampouco compreenderiam a existência de duas línguas e estarem aprendendo a sinalizar em língua de sinais (LACERDA, 2017, p. 51).

Nesse sentido, a tarefa do profissional tradutor/intérprete será pautada na preocupação de não envolver a cultura ouvinte durante as traduções de modo a se sobressair somente infor-

mações pertinentes à cultura surda, mantendo, assim, o equilíbrio ético nas traduções de palavras e textos. Para que isso ocorra com responsabilidade deve conhecer profundamente das estruturas linguísticas da língua portuguesa e da Libras, além da familiaridade com expressões que circulam entre as duas comunidades: surda e ouvinte (LACERDA, 2017, p. 7), mantendo a fidelidade linguística de ambas.

Quadro 3- Metodologias/estratégias utilizadas

Surdos que frequentaram escola comum durante o processo de Escolarização		Surdos que frequentaram escola bilíngue durante o processo de Escolarização	
Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
“Os professores utilizavam gravuras, desenhos, fotos, usavam muitos materiais visuais. Faziam as adaptações para que eu pudesse entender de forma mais clara”	“O professor só falava, falava, articulava, só escrevia textos enormes e eu não sabia, não sabia de nada”	“Os professores sabiam que eu era surdo, aí eles pensavam em como organizar estratégias, para eu fazer as avaliações. [...]Então, as avaliações eram fáceis”	“Nas aulas sempre eram utilizados recursos visuais, como vídeos, gravuras. As atividades eram adaptadas.”

Fonte: Elaborado pelas autoras – 2020

Com relação às metodologias/ estratégias adotadas pelos docentes, percebe-se que para alguns há preocupação em utilizar recursos visuais, para outros há muitos conteúdos baseados na fonética da língua oral, desconsiderando que o surdo é viso-espacial. Isso fica claro na fala do entrevistado: “O professor só falava, falava, articulava, só escrevia textos enormes e eu não sabia, não sabia de nada” (ENTREVISTADO B).

Os entrevistados C e D, ambos estudaram em escola bilíngue e apontam que havia uma preocupação dos docentes em desenvolver uma metodologia que possibilitasse o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais adequado, quando afirma que: “Os professores sabiam que eu era surdo, aí eles pensavam em como organizar estratégias, para eu fazer as avaliações” (ENTREVISTADO C).

Os estudos sobre metodologias aplicadas ao ensino de estudantes surdos apontam para os recursos visuais como elementos pedagógicos importantes para o processo ensino e aprendizagem do surdo, mas que nem sempre são empregadas em toda sua potencialidade. Conforme identificou Lebedef (2010), as práticas de ensino ainda são baseadas na fonética da língua oral e essas se sobrepõem ao uso de ferramentas visuais.

De acordo com Kelman (2011), a utilização de diferentes recursos visuais pode contribuir significativamente para a aprendizagem de surdos, ressaltando dessa forma, a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos.

Campello (2007) reforça tal argumento ao afirmar a importância da:

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos (p. 130).

Nesse sentido, é importante a utilização de recursos visuais na metodologia aplicada aos estudantes surdos, pois a percepção de mundo para as comunidades surdas se dá, também, por meio da experiência visual. Quando o entrevistado, relata que “os professores utiliza-

vam gravuras, desenhos, fotos, usavam muitos materiais visuais” (ENTREVISTADO A) pode-se afirmar que o surdo tem contato com o mundo a partir do canal viso-manual e não por meio da oralização. Isso está relacionado à construção cultural e à vivência que temos enquanto sujeitos culturais, manifestando nossas impressões de mundo.

De acordo com Strobel (2008, p.39),

Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro - que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facila-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Essa diferença de percepção do mundo para os surdos é percebida no cotidiano na forma como se comunicam, usando expressões corporais, faciais, enfim, todos os meios que usam para se comunicar, e, principalmente a língua de sinais.

Além da utilização de recursos visuais, é imprescindível o uso da Libras nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Para muitos professores a Libras não representa a língua natural da comunidade surda e que deve ser a língua de instrução de estudantes surdos. Podem acreditar que os sinais são tratados como simples gestos, mas a Libras é representada por um *status linguístico* (QUADROS; KARNOPP, 2004) por apresentar fonologia, morfologia, sintaxe e semântica na modalidade visual-espacial ou cinésico-visual.

A Libras, para o estudante surdo, não deve ser vista como alternativa quando o estudante surdo não consegue compreender a fala e não conseguiu desenvolver a língua oral.

Segundo Skliar (1997, p. 78),

O oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo principalmente no desenvolvimento de sua linguagem, sendo, então, o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido.

Discussões entre pesquisadores na área da surdez sobre o uso da Libras precocemente *versus* a aprendizagem da oralidade pode ser encontrada na historicidade sobre o povo surdo e não será discutida nesse momento.

A presença da língua e da cultura surdas na escola podem permitir a compreensão sobre a surdez e o estudante surdo e a possibilidade do surgimento de uma nova cultura escolar, se considerarmos o movimento inclusivo, como aponta Dutra (2008, p. 01)

Como uma proposta pedagógica, a educação inclusiva [...] altera a estrutura tradicional da escola fundada em padrões de ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação, passando a orientar a construção de sistemas educacionais que efetive o direito de todos à educação. Ao assumir o compromisso de alterar as práticas educacionais e fundar uma

nova cultura escolar que valorize as diferenças [...]

A educação inclusiva, portanto, poderá ser efetivada pela participação ativa de estudantes surdos e profissionais que agem em prol da cultura surda (intérpretes, instrutor e professor surdos).

Quadro 4. Interação entre surdos e ouvintes

Surdos que frequentaram escola comum durante o processo de Escolarização		Surdos que frequentaram escola bilíngue durante o processo de Escolarização	
Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D
<p>[...] Não compreendia, achei difícil! Os professores falavam e eu não quero ensinar surdo!</p> <p>“Precisa dessa interação com surdos e ouvinte[...]”</p>	<p>“[...]Tive barreiras na comunicação, as pessoas não sabiam libras e eu não tinha intérprete, igual a outra escola que eu estudei”.</p> <p>“[...]as pessoas não sabiam libras, elas conversavam, gesticulavam, escreviam”.</p>	<p>“[...] Tinha professores surdos e ouvintes, todos sinalizavam, meu desenvolvimento e minha comunicação então foi muito mais proveitosa[...]”</p>	<p>Quando eu era pequeno estudei em escola bilíngue, e nessa escola todos os professores se comunicavam e ensinavam em libras.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras – 2020

Com relação à interação entre surdos e ouvintes, conforme relato de um dos entrevistados, percebe-se que os estudantes em escola bilíngue apresentam uma interação maior com professores surdos e ouvintes, isso fica evidente quando relata que “[...] Tinha professores surdos e ouvintes, todos sinalizavam, meu desenvolvimento e minha comunicação então foi muito mais proveitosa [...]” (ENTREVISTADO C).

Percebe-se a importância da interação, pois a identidade surda é construída e estabelecida por relações familiares, escola ou comunidade onde a criança surda se espelhará em adultos surdos quando há envolvimento em grupos de surdos que constituirão suas identidades explicadas por Hall (2006) ao longo dos anos pelo sujeito do Iluminismo, sociológico e o sujeito pós-moderno – que não possui uma identidade fixa – que adquire mobilidade. As sociedades modernas permitem mudanças constantes, rápidas e permanentes (HALL, 2006, P. 14). A escola para surdos é o local que a criança surda poderá desenvolver habilidades linguísticas pela convivência com professores e outras crianças surdas.

Para Lopes (2007), não se enquadrar segundo as exigências e padrões da sociedade, pode estabelecer a segregação, ainda mais da pessoa surda que necessita de uma língua minoritária para se comunicar (se fazer entender).

Já para uma das entrevistadas que estudou em escola comum, a experiência foi diferente, quando afirma que “[...] as pessoas não sabiam libras, elas conversavam, gesticulavam, escreviam” (ENTREVISTADA B).

A resposta nos leva a refletir sobre o termo “escola para todos”. Essa escola foi difundida desde o início dos anos de 1990 para que não houvesse mais segregação das minorias da sociedade brasileira, nas escolas.

[...] parte da premissa que a escolarização está contida na educação, mas que nem todas as formas de aprendizagem são de escolarização. A educação se coloca em uma dimensão social, que envolve as relações cotidianas dos indivíduos em cada minuto de sua existência, sem um lócus determinado, mas pela possibilidade de experiência, da observação e de seu desenvolvimento, de conseguir compreender o que é certo ou errado, e construir juízos de valores, que os permitam fazer suas escolhas, independentes de serem certas ou erradas,

sendo julgadas ou não, pela própria sociedade”.

Para a sociedade, a instituição escolar é utilizada para a escolarização e os valores existentes nela devem ser readequados à necessidade cultural dos estudantes, incluindo os que apresentam necessidades educacionais especiais por meio de práticas pedagógicas adequadas a cada especificidade de seus estudantes e contempladas no currículo escolar em um *continuum* de construção e reconstrução educacional.

Pensar em “inclusão e exclusão” é pensar em práticas sociais em que pessoas negam em si a exclusão, porém, uma não existe sem a outra. O discurso de exclusão está presente na fala dos professores. O mais fácil seria excluir o estudante surdo do direito à escolarização? Por esse tipo de fala “Os professores falavam eu não quero ensinar surdo!” (ENTREVISTADA A) que existem as leis federais para garantir uma “escola para todos”.

Conclusão

Os resultados deste estudo revelaram que o processo formativo dos estudantes surdos que estudaram em escolas bilíngues não passa pelos mesmos problemas apresentados pelos estudantes egressos de escolas comuns, pois a escola bilíngue sugere um espaço que respeita as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, considerando-os como parte de uma comunidade linguístico-cultural, em que o surdo sente-se incluído em um espaço que atende suas necessidades linguísticas. Neste contexto, nos faz parecer que a proposta que melhor atende aos surdos é a educação bilíngue.

Já na escola comum, percebe-se que ainda se faz necessário um trabalho que seja associado à valorização da heterogeneidade, o investimento na formação dos professores no tocante à inclusão dos estudantes surdos e a valorização da Língua Brasileira de Sinais. Ficou explícito que também é imprescindível a participação de outros profissionais nesse processo, principalmente do profissional intérprete de Libras, pois que ficou claro nas falas relatadas pelos entrevistados, em que foram unânimes em dizer sobre a importância do papel desempenhado por esse profissional.

Este estudo possibilitou reflexões teóricas sobre o bilinguismo e seus modos de implementação nos espaços escolares, bem como o papel do profissional intérprete no contexto educacional para a aprendizagem de estudantes surdos. Nas respostas dos entrevistados ficou claro que há pouca interação entre surdos na sala comum, e a não proficiência em Libras dos professores regentes explicam parte das dificuldades que os surdos enfrentam em face das exigências acadêmicas.

Diante deste contexto, ficou evidente que o grande desafio das escolas comuns é o de adaptar suas práticas pedagógicas, de modo a contemplar todos os estudantes, independentemente das limitações de cada um. Torna-se, então, necessário que profissionais da área da educação repensem práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade, a cultura surda e, principalmente, a língua de instrução dos estudantes surdos para que estes possam se sentir parte integrante no espaço escolar.

Pode-se afirmar que a Libras representa um elo muito forte entre surdos e ouvintes, e isso foi revelado na fala dos entrevistados, sobre a essencialidade do uso da Libras para a aquisição de conhecimento, tanto na escola bilíngue como na escola comum, já que essa língua representa papel importante na comunidade escolar, já que é pelo seu uso e com práticas pedagógicas voltadas para a ampliação da potencialidade visual, que os surdos terão possibilidade ao desenvolvimento de suas capacidades comunicativas e cognitivas, e serem respeitados como sujeitos sociais e culturais pertencentes à uma comunidade, interagindo, compartilhando saberes, vivências, experiências, informações gerais e sobre a sua própria língua.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. [Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2011. p. 218.

BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In Baptista, Cláudio Roberto...[et al]. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**– Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**– Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015** – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: Quadros, R.M. de. Pelin, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul. p. 100-131, 2007.

DUTRA, C. P. **A política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a educação de estudantes surdos**. *Revista virtual de Cultura Surda e Diversidade*, n. 3, p. 01-01, 2008. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br/revista. Acesso em: 22 abr. 2020.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: Curso básico**. Manual do professor/instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

FERNANDES, S. ; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. *Revista de Educação Especial*, 22(34), p. 225-236, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KELMAN, Celeste Azulay et al. **Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue**. Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

LACERDA, Cristina B. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental/Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2017.**

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.legre: Mediação, 2002.

LEBEDEFF, T. B. **A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização**. In Reunião Anual da ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. AnaisL Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. **Língua de sinais brasileira: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar bilíngue de estudantes surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: A. C. B. Lodi, & C. B. F. Lacerda. (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Mediação, Porto Alegre, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. **Educação inclusiva: revisar e realizar a cultura escolar**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2008.

MANZINI, E. J. **Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. Esp. 2, p. 810-824, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.dez.2018.11914.

MANZINI, E. J. **Uso da Entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em Educação**. Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

OSÓRIO, A. C. do N. **Escolarização: práticas sociais, culturais e pedagógicas – fragmentos de uma realidade seletiva**. In Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. Tese de Doutorado. UNESP, Marília, 2002.

RIBEIRO, C. B. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural**: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 15 abr. 2020.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. A. **Leitura e redação entre universitários**: Avaliação de um programa de intervenção. Revista Psicologia em estudo, Maringá, v 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva**: Concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, 10(2), 227- 234, 2005.

SERRÃO, M.I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILUK, A.C.P. (org.) **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Universidade Federfal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2012.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos. Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Editora Universal de Cuyo. Serie Manuales, 1997.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

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

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**- a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: editora Atlas, 1987.

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

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VITALIANO, C. R. **Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores**. In *Inclusão: debates em diferentes contextos*. LIMA, A. M. de S. (et al). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

Recebido em 29 de abril de 2020

Aceito em 17 de março de 2021