

AS INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE SURDOS E OS OUTROS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA

THE LANGUAGE INTERACTIONS BETWEEN THE DEAF AND OTHERS IN A SCHOOL OF SANTARÉM / PA

Eleny Brandão CAVALCANTE¹

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de interações linguísticas entre surdos e ouvintes no ensino regular em uma escola do município de Santarém-PA, região Oeste do Pará. Baseou-se na teoria histórico-cultural, que compreende o indivíduo como um ser produzido historicamente, em sua relação com a cultura. Para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas com roteiro semiestruturado com 8 professores do ensino regular e 1 professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Os dados foram analisados através das seguintes categorias: 1) Formação dos professores para trabalhar com alunos surdos; 2) Concepção de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); 3) Práticas de interação linguística com os alunos surdos 4) Concepção do papel/parceria entre professores da sala de recursos e dos professores do ensino regular na educação de surdos e 5) Avaliação da inclusão do surdo no ensino regular. Com a análise dos dados percebeu-se que grande parte dos professores não possuem formação específica para trabalhar com o aluno surdo, com exceção do professor do AEE; os professores tem clareza da importância da Libras como instrumento importante de interação e aprendizagem do surdo, apesar de não a compreender bem enquanto língua natural; cerca de 7 entre os 9 docentes entrevistados tem dificuldades em relação as interações com seus alunos surdos através da LIBRAS; avaliam a inclusão como positiva, apesar das dificuldades. Conclui-se que a inclusão do surdo, na escola analisada, precisa superar o nível da socialização e avançar para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos sujeitos surdos.

Palavras-chave: interação linguística, LIBRAS, inclusão.

Abstract: This research aims at analyzing the practices of linguistic interactions between deaf and hearing students in a regular school in the city of Santarém-PA, western region of Pará. It was based on the historical-cultural, which includes the individual as a being produced historically in its relation to culture. For data collection, interviews were conducted with a semistructured script with 8 regular teachers and 1 teacher from the Specialized Educational Service (AEE). Data were analyzed through the following categories: 1) Teacher training to work with deaf students; 2) Conception of Brazilian Sign Language (LIBRAS); 3) Linguistic interaction practices with deaf students 4) Conception of the role / partnership between resource center teachers and regular teachers in the education of the deaf and 5) Evaluation of inclusion of the deaf in regular education. With the analysis of the data it was noticed that most of the teachers do not have specific training to work with the deaf student, except for the ESA teacher; teachers are clear about the importance of Libras as an important instrument for the interaction and learning of the deaf, although they do not understand it well as a natural language; about 7 among the 9 teachers interviewed have difficulties regarding interactions with their deaf students through LIBRAS; positive despite the difficulties. It is concluded that the inclusion of the deaf in the analyzed school must overcome the level of socialization and advance to the development of meaningful learning of deaf individuals..

Keywords: language interaction, LIBRAS, inclusion.

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: elenycavalcante@hotmail.com

1. Introdução

A inclusão das pessoas com deficiência no ambiente da escola regular e das classes comuns tem suscitado inúmeras investigações acerca da eficácia desse processo, com o intuito de saber se o mesmo está proporcionando o desenvolvimento global desses educandos.

No que se refere a educação de surdos, pode-se destacar um diferencial em relação as demais pessoas com deficiência, pois ele faz uso de uma língua específica, que é a língua de sinais. A relação língua oral/língua de sinais é bastante debatida enquanto necessária para a condição bilíngue do surdo, que deveria aprender a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa (L2) como segunda língua.

O não acesso à língua de sinais precocemente acarreta em dificuldades de inserção social e de aprendizagem, que são em sua maioria, atribuídas a surdez. Baseado nessa visão, a família e a escola, concentram sua atenção na deficiência e em como mascará-la, como tornar o surdo “normal”, deixando de oportunizar interações linguísticas significativas, que viabilizem o desenvolvimento do sujeito surdo.

Para Góes (2000), esses ambientes desprivilegiados de estímulos linguísticos para o surdo têm sérias consequências:

Os efeitos da restrição de experiências de linguagem têm sido, tradicionalmente, associados a caracterizações estereotipadas da pessoa surda, a quem se atribuem (enquanto consequências típicas da surdez, ou, mesmo, inerentes a ela) traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. (GÓES, 2000, 25)

Baseada nas concepções de Vygotsky (1989), Góes afirma que o desenvolvimento da linguagem da pessoa surda deve ser percebido na realidade social e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.

Dessa forma, a criança, o sujeito surdo se desenvolve em ambientes permeados pela linguagem, seja na família ou na escola. O ambiente escolar, dentro desse prisma, é percebido como potencialmente enriquecedor e estimulador da linguagem seja oral, seja na língua de sinais, mediando às relações e a construção do saber.

Para que a criança surda tenha um bom desenvolvimento linguístico e cognitivo Lodi e Luciano (2009) apontam:

para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim constituir-se sujeito da linguagem. (LODI; LUCIANO, 2009, 35)

Percebe-se assim, que a linguagem na criança surda se estimulada, através do contato com pessoas e com vivências em ambientes estimuladores da língua visuo-espacial, possibilita aos surdos desenvolverem da mesma forma que as crianças ouvintes, confirmando a tese de que a surdez não causa nenhuma deficiência em relação à aprendizagem a priori.

Esses apontamentos auxiliaram no esclarecimento da relevância dessa pesquisa, onde busca-se aliar a prática pedagógica com as interações linguísticas. Começou-se a refletir que sempre partimos de um “dever ser” quando realizamos nossas investigações, apontando os caminhos que professores, alunos, diretores e comunidade escolar devem fazer para alcançar determinados objetivos. Refletindo sobre essa postura, destaca-se: 1) a inclusão é uma política orientadora de nossas práticas; 2) o ambiente da escola regular configura-se como o lugar (pelo menos na grande maioria) onde o surdo realiza/constrói sua educação; 3) a proposta para a educação de surdos, segundo autores Góes (2000), Skliar (1999) e Quadros (2005) é o bilinguismo que privilegia a língua de sinais como primeira língua, a língua de instrução; 4) as escolas ainda não estão, segundo Quadros (2005), Perlin (1998), Strobel (2006) adequadas para atender e ser um ambiente bilíngue para o surdo.

Frente a todas essas conclusões que são exaustivamente apontadas por pesquisas, questionou-se de que forma as escolas realizam a inclusão e como o fazem, no que tange a interação linguística? O surdo está no ambiente escolar em contato com a realidade e diferentes sujeitos. Desse modo, como se estabelecem as interações linguísticas, pois de alguma forma ela deve ocorrer, viabilizando (ou não) a interação e a aprendizagem do educando surdo com os outros da escola. Partindo dessa premissa, percebeu-se o lugar, ou o não lugar, da língua de sinais nas interações e a percepção dos sujeitos para compreendê-la enquanto língua e disponibilizar-se em aprendê-la para interagir com o surdo.

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa que segundo Chizzotti (1991) valoriza a relação entre sujeito e objeto, ressaltando a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa teve as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico e documental: nesta etapa elencou-se os referenciais teóricos pertinentes às temáticas da inclusão e educação de surdos, assim como, realizou-se o levantamento documental na Secretaria de Educação, a fim de identificar as escolas que tem alunos surdos;

2. Coleta de dados: foram realizadas observações das atividades diversas na sala regular, na sala de recursos e uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santarém, em ambientes em que percebeu-se interações linguísticas entre surdos e ouvintes.

3. Tabulação e análise dos dados: Após as entrevistas, foram realizadas as análises dos dados a partir da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005; BARDIN, 1977), o que permite

discutir, problematizar e inferir as concepções, as compreensões, os saberes e as práticas vividas e relatadas pelos sujeitos, baseados em sua realidade educativa-profissional. As interações observadas e registradas entre os sujeitos serão analisadas criticamente, afim de compreendermos como se estabelecem as interações linguísticas entre surdos e ouvintes no ambiente de escola regular, destacando as interações que valorizem a língua de sinais.

Os participantes da pesquisa foram docentes da rede municipal de ensino que atuam em uma escola de ensino regular do município de Santarém, região Oeste do Pará, sendo 8 do ensino regular e 1 do Atendimento Educacional Especializado – AEE, totalizando 9 entrevistados. Os dados foram tabulados e analisados a partir dos discursos dos entrevistados, sendo ordenados nas seguintes categorias: 1) Formação dos professores para trabalhar com alunos surdos; 2) Concepção de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); 3) Concepção da LIBRAS na educação de surdos; 4) Práticas de interação linguística com os alunos surdos 5) Concepção do papel/parceria da sala de recursos e os professores do ensino regular na educação de surdos e 6) Avaliação da inclusão do surdo no ensino regular.

Com objetivo de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os professores serão identificados através: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E, Professor F, Professor G, Professor H e Professor I, a fim de preservar suas identidades.

2. O direito linguístico e a língua de sinais como constituidora do indivíduo surdo

O debate sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular está sustentado na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96 e pressupõe uma reestruturação da prática educativa, na qual a formação de professores, as estratégias de ensino devem ser repensadas, tendo em vista atender as diferentes especificidades dos alunos.

No que tange à pessoa surda, a questão predominante diz respeito a língua, pois o uso de uma língua comum entre os interlocutores, faz-se necessário para que o processo de interação estabeleça-se de forma significativa.

Baseando-se em Vigotski (1997), Leontiev (2005) e Luria (2005), idealizadores da teoria histórico cultural que compreende o ser humano como constituído social, cultural e historicamente, destaca-se a centralidade da linguagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para o processo de humanização dos indivíduos. Fundamentado nessa concepção, a deficiência e a surdez, especificamente, são constituições muito mais sociais, culturais do que biológicas, tendo como mediadora e propulsora a linguagem.

Leontiev (2005) fala sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções mentais:

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma

verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2005, p. 101).

Como foi indicado, a apropriação da linguagem é central para o desenvolvimento, ocorrendo por meio de uma relação social e nunca isoladamente. A partir da linguagem são estabelecidas as bases psíquicas necessárias para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos. Luria (2005) especifica de forma mais detalhada a importância da linguagem:

Mas a linguagem adquirida da criança não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Estas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a conexão de coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permitem relacionar as coisas entre si. Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites da experiência pessoal direta; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e prever fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha. (LURIA, 2005, p. 111).

Mais do que palavras, como indicado na citação, a linguagem é base para a constituição do pensamento, que possibilitará à criança não apenas interagir, mas agir ativamente no meio social. A linguagem permite a compreensão e a análise da realidade, portanto, é uma apropriação que só é estabelecida socialmente, ou seja, na interação com os outros homens, em meio a uma realidade social concreta.

Vygotski (1997) afirma que o ato instrumental, por meio da ação criadora do homem sobre o meio, criando instrumentos e ao mesmo tempo, produzindo a si mesmo, humanizando-se, modifica sua estrutura psíquica e comportamento, convertendo-se sempre em uma operação intelectual. Como operação intelectual é realizada sempre por uma ação educativa, na qual o homem se apropria dos conhecimentos, ferramentas, instrumentos, historicamente construídos, formando-se a si mesmo e transformando a sua realidade social objetivada.

A ação educativa é fundamental para a apropriação dos conhecimentos e para a constituição do homem enquanto ser genérico social. Para Luria (2005):

O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. Quando a criança pergunta à mãe: “O que é isto?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança aprende a ler, na escola a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social – que se converte rapidamente no fator fundamental da sua formação mental. (LURIA, 2005, p. 110).

A constituição do homem enquanto ser genérico, por meio da apropriação da linguagem é um dos principais fatores distintivos do homem e dos animais. Por meio da linguagem, o homem apropria-se da história e dos conhecimentos construídos pela humanidade em suas interações, que são sempre educativas, ao longo de suas experiências sociais.

Dessa forma, a linguagem é fundamental para o processo de humanização do indivíduo que é constituída histórica, cultural e socialmente na interação com o meio e com os indivíduos. Isso posto, percebemos a centralidade e relevância da aquisição consistente de uma língua por parte do indivíduo, mais ainda para os surdos, que não a adquire naturalmente.

3. Formação dos professores para trabalhar com alunos surdos

Sabe-se que para a educação das pessoas com deficiência precisa-se de formação para orientar sobre as estratégias de ensino, avaliação, acompanhamento e interação com os alunos. No entanto, quando se trata de um aluno surdo, essa necessidade é mais evidente, pois necessita que a interação seja mediada por uma língua diferente: a língua de sinais.

Autores como Quadros (2005) apontam pesquisas comparativas que indicam que o acesso precoce de crianças surdas à língua de sinais, permite a elas o mesmo desenvolvimento cognitivo que toda e qualquer criança em sua mesma faixa etária. Assim, percebemos que a surdez em si não acarreta, necessariamente, em complicações cognitivas (a menos que associadas a outras deficiências).

No entanto, como a maioria das famílias de surdos, são de pais ouvintes, esse processo de aquisição da língua de sinais não acontece naturalmente no seio familiar. Isso, eleva mais ainda a responsabilidade da escola, pois muitas das vezes será o primeiro, e talvez o único espaço, no qual a criança terá a oportunidade de ter acesso à língua de sinais. Assim, um ambiente adequado e profissionais preparados para oportunizar a aquisição dessa linguagem precisa ser organizado e pensado para receber esses alunos.

Nesta categoria foi abordada a formação desses professores, a fim de identificar os cursos, oficinas e outras atividades de formação específica para trabalhar com alunos surdos. Dos 9 entrevistados, 5 não possuem nem um tipo de formação. Dos 4 professores que tem formação, 2 relataram que a formação que tiveram não foi o suficiente para terem habilidades com a língua de sinais.

A Professora A destaca “Olha nós fizemos uma oficina que eu acho que não foi suficiente para trabalhar com esse tipo de aluno”, a Professora E afirma “Olha eu já fiz alguns cursos... também eu sempre estou me atualizando embora eu não tenha essa habilidade tamanha para trabalhar com pessoas especiais”. Dois professores relataram que tem formação específica para trabalharem com alunos surdos, sendo que a Professora D exerce atividade como

professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professor C já teve experiência nessa modalidade de ensino, o AEE.

Analisando os discursos dos entrevistados percebemos que a maioria foram bem precisos ao informar que não tem nenhum tipo de formação, mas a Professora H foi mais consistente em sua resposta ao dizer:

(...) eu não tenho nenhuma formação para trabalhar com o aluno surdo, mas eu também assim sem querer jogar a culpa eu aponto falha, porque os professores deveriam receber esse tipo de aprendizado. Por exemplo, uma escola que tem aluno integrado, os professores deveriam passar por algum curso de qualificação. E eu acho que infelizmente muitos professores não têm formação por causa, porque não é oferecido, então, infelizmente formação para trabalhar com aluno surdo eu não tenho nenhuma.

Assim, um dos obstáculos para a falta de formação seria a escassez na oferta de cursos para se trabalhar com os alunos surdos. Mas, segundo Padilha (2009) enquanto formação deve-se pensar não só em estratégias de ensino, mas também embasamento teórico na formação dos professores, proporcionando a esses docentes conhecimentos a respeito das especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

4. Concepção de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua institucionalizada em nosso país com representação linguística das comunidades surdas, através da Lei 10.436 de 2002, que dispõe em seu parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, 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. (BRASIL, 2002)

A partir desse conceito tem-se como objetivo perceber a definição dos entrevistados em relação a LIBRAS. Em muitas das respostas acerca da definição ainda há um equívoco em relação a distinção entre língua e linguagem. No conceito de língua a Professora D define assim “É a língua materna de todo surdo... é segunda língua oficial do Brasil é a língua materna dos surdos, Língua Brasileira de Sinais”. A afirmação da professora aponta o reconhecimento da LIBRAS em seu status de língua conforme a legislação.

Em outras definições percebemos o uso do termo linguagem nos discursos dos Professores A, E e Professor G que definiu como “É uma linguagem que é utilizada por pessoas que não tem o domínio da fala e que através de sinais eles conseguem se comunicar.” Essa concepção, que confunde língua e linguagem, leva a Libras a ser desprestigiada, pois por ser de modalidade visuo-espacial, acaba não sendo percebida enquanto língua.

Para Gesser (2009), esse preconceito é resultado da falta de conhecimento acerca da língua de sinais, conceituando-a como uma língua não natural. No entanto, estudos linguísticos apontam sua classificação enquanto língua natural, conforme afirma Quadros (1997, p.47):

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Assim, precisa-se de um trabalho de formação e esclarecimento do papel da língua de sinais para a interação do indivíduo surdo, pois mais do que ser uma forma de comunicação, é a base para a organização de seu pensamento e de sua subjetividade.

5. Concepção de Libras na educação de surdos

A Educação de Surdos tem como ideologia a valorização do surdo como sujeito detentor de uma identidade e uma língua. Sendo assim, a língua de sinais é a representação de sua cultura (QUADROS, 1997).

Os sujeitos foram questionados a respeito da importância da LIBRAS na educação de surdos e todos foram unânimes em dizer que a LIBRAS é importante. Segundo a Professora D “com certeza é através da Libras que o surdo consegue expressar sua opinião... compreender o mundo que o cerca interagir e ser aceito.” Assim, a educação em língua de sinais é de extrema importância para tornar acessível as informações e possibilitar a aprendizagem aos surdos. O Professor H relata “penso eu que a formação dele depende bem mais dessa linguagem, dessa interação que existe entre eles do que da nossa formação”.

Esta última fala tem dois aspectos: 1) o reconhecimento de que a aquisição da linguagem por parte do surdo é importante; 2) que a formação dos professores não é determinante para o desenvolvimento da educação desses sujeitos. Esses dois aspectos, na verdade, são interdependentes, pois tanto o aluno surdo precisa dominar uma língua para subsidiar o desenvolvimento de seu pensamento, quanto os professores precisam ter formação para ensinar, avaliar e interagir com esses alunos, já que são os mediadores desse processo.

Percebeu-se nas falas, que a maioria compreende que a Libras é uma língua, no entanto não se sentem capacitados e aptos para trabalhar com esses alunos, considerando essa especificidade linguística. Assim, o reconhecimento dessa língua é importante, mas ficar apenas no âmbito do discurso, não traz o benefício necessário para que os surdos tenham a acesso ao seu direito constitucional de usufruir da educação, por meio da língua de sinais.

A adoção e a aceitação da Língua de Sinais e, no caso do Brasil, da Língua Brasileira de Sinais, são de difícil concretização por preconceito, por ignorância ou por interesses sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais ou linguísticos. Essa não concretização tem dificultado a inserção do surdo no contexto educacional e a sua progressão escolar. Isso acontece porque muitos profissionais pensam que a LIBRAS não é uma língua e que, tampouco, tem estrutura gramatical tão complexa quanto as línguas orais.

A linguística, a partir dos estudos de Stokoe (1960), veio mostrar que não apenas a língua de sinais é uma língua natural da comunidade surda do país de que faz parte, como também apresenta uma estrutura linguística própria e independente das línguas orais. Dessa forma, cada país possui sua própria língua de sinais, ou seja, na França, é a língua de sinais francesa, na Suíça, a língua de sinais sueca, no Brasil, a língua de sinais brasileira e assim por diante.

O reconhecimento da Libras se, de um lado, vem legitimar o que para os surdos já estava legitimado, pois utilizavam a língua de sinais em espaços não escolares, como “nos pontos de encontros, nas associações de surdos, nas casas dos pares surdos, onde, ao se encontrarem conversavam entre si, planejavam os encontros, organizavam as festas na sua própria língua, ou seja, a língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2009, p.2 e 3), de outro, vem trazer o reconhecimento necessário que possibilita aos surdos brasileiros reivindicar a utilização da mesma no espaço escolar.

Segundo Lacerda e Lodi (2009, p.12) a apropriação de uma língua, oportuniza muito mais do que uma comunicação, mas favorece o desenvolvimento integral desse indivíduo, por meio de uma língua de modalidade visuo-espacial, que o constitui como indivíduo social, mediando suas interações e organizando o seu pensamento.

6. Práticas de interação linguística com os alunos surdos

A constituição do processo de humanização do indivíduo se dá por meio das interações com o meio e com as demais pessoas, nas quais os indivíduos se apropriam do que foi constituído historicamente pela sociedade e é passado historicamente, de geração em geração nas interações sociais. Esse processo acontece por meio da educação, intencional ou não, desde as relações com a família, amigos, nos diferentes espaços sociais, ou na escola, com uma orientação sistematizada. (DUARTE, 1993)

Partindo dessa premissa, as interações linguísticas tem um valor central nas relações entre os homens, pois a língua será a mediadora das inter-relações, sendo a materialidade do pensamento humano. Então, a premissa básica da interação linguística é o uso de uma língua comum entre os interlocutores, seja em língua oral, seja em língua de sinais.

Analisando as falas dos professores percebeu-se as seguintes informações, os Professores C e D se comunicam através da Libras, a professora D enfatiza ainda “através da Libras e através da língua portuguesa”. Por meio desses dois professores percebemos a

valorização em relação ao uso da língua de sinais em espaço escolar, concretizando o respeito às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos.

Lacerda e Lodi (2009) defendem o estudo acerca da língua de sinais, como sendo a modalidade favorável à aprendizagem dos surdos e à constituição desses indivíduos como cidadãos. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo deve ser oportunizado por meio de sua língua de forma direta, com professores bilíngues, ou intermediada com a presença de um tradutor intérprete de Libras, para garantir a ponte comunicativa e viabilizar o uso e a compreensão, por meio de uma língua comum.

Em relação aos demais entrevistados eles reconhecem a importância da Libras no ensino/aprendizado dos educandos surdos, mas devido a falta de formação em comunicar-se através da língua de sinais, eles relatam que as interações com seus alunos surdos acontecem através da escrita, gestos e leitura labial, como menciona a Professora E “eu procuro sempre adequar minha metodologia a questão da leitura labial” e o Professor G:

eu passo a explicar o assunto usando a lousa e quando vou falar com a turma quando é uma orientação antes do exercício ou antes do assunto, eu viro pra turma e falo de forma que ele possa me acompanhar que acredito que através da leitura labial.

A leitura labial como prática de interação reflete práticas pautadas ainda, no modelo de educação oralista, que tem como fundamento a comunicação através da língua oral (fala). Concepção esta, que não valoriza tanto a cultura, quanto a língua dos sujeitos surdos. Gesser (1999) afirma ainda que a leitura labial não é natural à todos os surdos e, assim como a oralidade, é adquirida com treinos fonarticulatórios.

Entre essas práticas há professores que contam com a colaboração dos alunos ouvintes para intermediar esse processo de interação como expõe a Professora I:

eu utilizo gestos e também escrevo algumas coisas quando eu quero que eles entendam e também um recurso que eu uso muito é que geralmente eles tem alguns colegas que conseguem interagir bem com eles, então eu sempre peço olha você pode ajudar.

A interação com os demais colegas é fundamental para o desenvolvimento afetivo e para a construção das suas relações interpessoais. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem, não pode ser deslocado como responsabilidade dos alunos, pois exige formação específica. Assim, o cuidado com essa questão é fundamental para tenha-se consciência do papel dos professores e dos alunos nas interação com o aluno surdo, não delegando responsabilidades.

O sistema educacional em que esses professores foram formados não tinha como proposta o respeito à condição linguística e cultural dos alunos surdos. Mas, a partir da publicação do decreto nº 5.626 de 2005 que vem incluir a LIBRAS no currículo acadêmico dos cursos de formação de professores, iniciou-se um processo de conscientização por parte dos docentes. No entanto, a maioria dos professores que estão em sala de aula tem formação anterior ao decreto.

Quadros (2005) afirma que, atualmente, as práticas e políticas linguísticas ainda estão pautadas na visão de que o país é monolíngue, atentando para a supremacia da língua portuguesa e, conseqüentemente, para a secundarização das diferentes línguas presentes no Brasil, sejam elas orais ou de sinais. Ela enfatiza que, no Brasil, por sua diversidade cultural, somos multilíngues:

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1. Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis etc., os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros. Todas essas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue. (QUADROS, 2005 p.26.

O Brasil, como um país multilíngue, precisa de políticas linguísticas que estabeleçam, na educação e no currículo, o espaço dessas línguas, o que estaria em consonância com a proposta da educação inclusiva. Com relação ao lugar da Libras na educação nacional, está proposto no Decreto nº 5626/05, no entanto, ainda não é viabilizada as condições de sua implementação, por meio de políticas públicas que valorizem a educação dos surdos.

O reconhecimento da língua de sinais não significa a supressão e a negação da língua portuguesa, significa o estabelecimento não apenas legal da condição linguística da Libras, como também o reconhecimento da comunidade surda enquanto usuária da Libras e que, por meio dela, precisa constituir-se como indivíduos, mediada pela educação. Quadros & Paterno (2006) afirmam que a Libras e a Língua Portuguesa ocupam espaços políticos distintos para surdos, em que sua primeira língua é valorizada:

Os surdos querem ter a LIBRAS como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, compreender e interagir. Querem aprender o português, para que possam ter acesso aos documentos oficiais que são feitos nesta língua (leis, recibos, documentos e exercer sua cidadania; para ter acesso a informações, à literatura e aos conhecimentos científicos. Alguns, inclusive, querem aprender outras línguas. Tudo isto sem deixar de lado a sua primeira língua, a qual utilizam para significar o mundo. (QUADROS & PATERNO, 2006, p. 22.

A língua de sinais, assim, precisa ser compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como constituidora do pensamento e da subjetividades dos indivíduos surdos. A partir da aquisição da primeira língua de forma consistente, pode aprender a língua portuguesa e quantas outras os surdos tiverem interesse.

7. Concepção do papel/parceria da sala de recursos e os professores do ensino regular na educação de surdos

Nesta categoria propõe-se duas questões para dois grupos distintos, o grupo 1 seria os professores do ensino regular, os quais estão inseridos os seguintes professores: A, B, C,

E,F,G, H e I, para o qual foi feita a seguinte pergunta: “Qual é o papel da sala de recursos no apoio a educação do aluno surdo no ensino regular?”. A maioria dos professores comentaram que a sala de recursos tem a função de dar apoio aos professores no aprendizado do aluno surdo no ensino regular, com exceção da Professora H que mencionou “Olha essa informação eu não posso te dá porque eu ainda não utilizei aquela sala com ela” assim, não dando definição sobre a questão.

Já no grupo 2 composto pela professora D a pergunta feita foi a seguinte “Qual é a parceria entre os professores da sala de recursos e os professores do ensino regular na educação dos alunos surdos?”, a Professora D respondeu da seguinte forma:

A parceria ela é insatisfatória, haja vista que os mesmos da sala regular não ter domínio da Libras, não ter interesse, alegam que eles são muito ocupados é a nossa realidade é que eles nos procuram quando passam uma atividade extra classe, trabalho valendo ponto, uma pesquisa então eles solicitam a presença do professor do AEE em sala de aula, mas eu ainda acredito que é mínima eles deveriam ser mais unidos próximos de nós professores do AEE, haja vista os dois dependerem um do outro.

A partir da fala da entrevistada percebe-se que ainda são poucos os professores do ensino regular que tem a consciência em relação a importância da Libras e de metodologias diferenciadas para se trabalhar com o aluno surdo. O que se percebe ainda são metodologias ligadas às práticas tradicionais de ensino.

O atendimento educacional especializado, segundo o Decreto nº 7611/2011 tem como finalidade:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.1.

No mesmo decreto, é apontado os objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.01

Como demonstra o decreto, o objetivo do atendimento educacional especializado é suplementar e complementar o ensino regular, oferecendo subsídios para a inserção dos alunos, não substituindo o ensino comum. Isso demonstra a necessidade de realização de parcerias e de um planejamento coletivo entre o AEE e os demais professores, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência.

O que ocorre na proposta inclusiva são alguns conceitos distorcidos. A maioria dos professores do regular tem a concepção de que é de responsabilidade dos professores especialistas na área, o ensino desses indivíduos. No entanto, quando nos referimos à inclusão no ambiente escolar temos que ter clareza de que a educação inclusiva é uma ação coletiva entre os professores do regular e dos professores da sala de recursos, pois, o ato de ensinar é um comprometimento de todos enquanto educadores.

8. Avaliação da inclusão do surdo no ensino regular

Em relação à inclusão dos surdos no ensino regular foi possível perceber pontos de vistas diversos pelos entrevistados. Alguns apontam como positiva essa inclusão como no discurso da Professora E “eu avalio como positiva né, porque isso vai não só fortalecer os laços de interação como também aprimorar os conhecimentos desse aluno junto com os outros da turma regular.” Por outro lado, se tem a concepção pautada em uma visão negativa a respeito dessa inclusão como foi abordado pelo Professor C:

De um modo geral eu avalio como ruim porque o aluno acaba ficando muito isolado, se ele for o surdo de modo geral é retraído, principalmente pelo fato que a maioria dos professores não tem o conhecimento em Libras, não consegue comunicar com os alunos e ele acaba ficando ali. Na verdade pra mim ele não é incluso ele é apenas um aluno a mais na sala que faz atividade naquilo que ele consegue compreender.

Em contra ponto, cinco dos entrevistados definiram com dois conceitos opostos: bom e ruim. A definição de bom está relacionada ao conceito de inclusão como uma proposta em que respeite as diferenças, provenientes da classe socioeconômico, cor, credo, religião, sexo, deficiência, respeitando seu direito à cidadania através do acesso à educação. Por outro lado, eles questionam a prática dessa inclusão conforme o discurso da Professora H:

Olha eu tenho opiniões muito diversas é bom e é ruim. Tipo, é bom porque o aluno surdo antigamente ficava preso só com surdos separados dos outros alunos não tinha comunicação entendeu então agora é bom por que eles se comunicam com outras crianças ...mas também é muito ruim por que eles colocam aluno surdo lá sem ter, como os professores se comunicarem com ele.

No mesmo ambiente que se propõe uma inclusão se pratica a exclusão, inserindo alunos em classe regulares com maioria ouvinte, sem a devida atenção ao seu direito linguístico, deixando esses sujeitos a margem do ensino. Esse é o processo contraditório de uma proposta de inclusão, que pretende oportunizar a igualdade de condições, no entanto, uma sociedade capitalista, na qual as desigualdades sustentam sua existência, acaba camuflando um forma de exclusão. (KUENZER, 2005).

Dessa forma, o discurso que se propõe libertador esconde uma tentativa de manutenção da exclusão e permanência do poder das classes dominantes e a supremacia da “normalidade”. Para Souza e Góes (1999):

A ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. De fato, mesmo estes últimos não vêem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, problema esse que tem sido já exaustivamente apontado na discussão de nossa realidade educacional. (SOUZA & GÓES, 1999, p.164.

A escola torna-se um espaço de educação para todos, todavia, suas práticas tradicionais e seus atos excludentes não são questionados e modificados, ou seja, apesar de se fundamentar em um discurso ideológico que prima pela igualdade, distancia-se, na realidade, da prática e do alcance real da realidade educacional, que permanece caótica e segregacionista, mesmo levantando a bandeira da inclusão e pregando a igualdade.

Em contrapartida, não nega-se a necessidade de os alunos historicamente esquecidos do processo educacional, serem incluídos. O que vale ressaltar são os discursos, as práticas e as ideologias veiculadas, as quais apontam a inclusão como salvadora e solucionadora dos problemas escolares, sem, contudo, atribuir ao aspecto social, político, cultural, linguístico e econômico as suas devidas contribuições para a inclusão/exclusão dos educandos, sendo eles com ou sem deficiência.

A partir das análises da pesquisa feita com docentes de uma escola municipal de Santarém/PA, tendo como base para as investigações os aspectos linguísticos e da educação inclusiva, percebeu-se que as interações entre os alunos surdos e a maioria dos professores não está sendo contemplada através da língua de sinais e que a implementação das políticas de inclusão, não acompanham, na mesma proporção, a quantidade de investimentos políticos para sua implementação.

Assim, percebe-se que há um certo avanço na garantia dos direitos linguísticos, que possibilitam aos sujeitos surdos aprenderem e interagirem por meio da língua de sinais, no entanto, ainda não há uma política linguística consolidada e sistemática para garantir esses direitos na prática. Ainda há muito o que se avançar na educação do surdo, no que tange a sua inclusão no ensino regular.

9. Considerações

Os dados da pesquisa apontaram que a inclusão dos alunos no ensino regular, nessa escola, do Município de Santarém é feita com o apoio do atendimento educacional especializado. Os professores apesar de destacar a importância da língua de sinais, mesmo não tendo plena consciência de seu status enquanto língua, não tem formação específica para trabalhar com os alunos surdos com exceção do professor do AEE.

A relação dos professores do ensino comum com os do AEE ainda é insipiente, pois não é desenvolvido uma parceria de forma consistente entre eles. Essa divisão ocorre, pois o professor do ensino regular não sente que tem responsabilidade com o aluno surdo, enquanto que o professor do AEE sente-se sobrecarregado, exercendo funções para além das que são o foco do atendimento educacional especializado.

Como avaliação da inclusão, todos afirmam que a inclusão é necessária, no entanto, precisa-se de subsídios para a sua implementação com sucesso, tais como: investimento, formação, materiais adaptados, profissionais especializados. Apontam o direito dos surdos de estudar, mas destacam a dificuldade em realizar essa inclusão para além da matrícula. A tentativa de comunicação com os alunos surdos é significativa com o profissional do AEE, enquanto que com os professores do ensino regular ela é sustentada na comunicação total, não sendo uma prática apropriada para o estabelecimento do processo de ensino aprendizagem.

Os discursos de uma educação inclusiva e para todos, em sua maioria, sustentam-se em uma política neoliberal que busca cada vez mais eximir o Estado de suas responsabilidades, principalmente, no aspecto educacional. Souza e Góes (1999) ironizam a inclusão afirmando:

Se é esse horizonte que se nos anuncia, faz sentido a inclusão: é economicamente barata já que um mesmo professor pode atender, se treinado/capacitado, 30 crianças ou mais que, no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social. O importante é que, no futuro, sejam consumidoras, mesmo ganhando pouco, não importando muito a forma como produzirão capital (apenas o suficiente para consumirem). Da mesma forma, não importa nem mesmo se os demais alunos estão aprendendo ou não. Se a repetência é um índice mundial da qualidade do ensino, então, vamos aboli-la de vez! (SOUZA & GÓES, 1999, p. 179).

A inclusão, como observamos, pulveriza os problemas educacionais que são de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. Além disso, tal inclusão torna-se muito mais cômoda no sentido de que exime o Estado de suas responsabilidades com a educação, sucateando e negando a escola especial, visto que coloca todos os alunos no mesmo espaço, sem as devidas preparações e sobrecarrega os professores – os quais continuam com muito trabalho, com o mesmo salário e com pouca qualificação.

Esses fatores corroboram o objetivo de um governo e de uma sociedade capitalista de reduzir os gastos e produzir consumidores, mesmo que esses sejam “deficientes”. Essa inclusão é uma “inclusão excludente” como afirma Kuenzer (2005), pois insere esses alunos no ensino

regular, sem que sejam garantidas as condições para o seu acesso e permanência, de modo que eles não conseguem chegar aos mais altos graus de formação e tornam-se um excedente de mão de obra barata para sustentar a existência do capital.

Dessa forma, o discurso que se propõe libertador esconde uma tentativa de manutenção da exclusão e permanência do poder das classes dominantes e a supremacia da “normalidade”. Souza e Góes (1999) destaca a contradição desse processo, de modo que ao mesmo tempo que escola abre as portas para todos, matem-se, por outro lado, as mesmas condições precárias de sua manutenção.

A escola torna-se um espaço de educação para todos, todavia, suas práticas tradicionais e seus atos excludentes não são questionados e modificados, ou seja, apesar de se fundamentar em um discurso ideológico que prima pela igualdade, distancia-se, na realidade, da prática e do alcance real da realidade educacional, que permanece caótica e segregacionista, mesmo levantando a bandeira da inclusão e pregando a igualdade.

Dessa forma, o pensamento de Souza e Góes (1999) vem corroborar essa premissa de não negação da inclusão, mas de suas artimanhas políticas e econômicas de manter a exclusão a que tanto critica. Os autores destacam que precisa ser problematizado o fato de delegar as escolas, com as condições precárias, que tem a maioria das escolas brasileiras, darem conta da diversidade de alunos, sem as devidas condições para assumir essa responsabilidade. Afirmam que só uma política séria de enfrentamento do fracasso escolar e das práticas tradicionais, poderiam dar conta de toda essa diversidade,

A construção de uma educação mais justa e menos excludente, como afirmam as autoras, deveria passar por um amplo processo de problematização da educação e de suas raízes tradicionais e práticas preconceituosas de valorização do corpo perfeito e do aluno ideal. As legislações são importantes, mas não conseguirão impor e implementar uma nova realidade educativa, sem as devidas modificações das bases materiais concretas que baseiam a nossa realidade educacional.

Dessa forma, a mudança deve refletir acerca da inclusão proposta pelos órgãos mundiais e problematizá-las, a fim de não camuflar uma exclusão com roupagem de “boazinha”. Além disso, devemos refletir sobre a que interesses essas propostas estão atendendo e como na realidade educacional poderemos burlá-los, tendo em vista uma educação que atenda às classes e culturas menos favorecidas.

10. Referências

BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (LIBRAS)*. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. *A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

DORZIAT, Ana. *Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão linguística e metodológica*. In: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 2ed. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1.p.27-40.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do Conteúdo*. 2ed. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. Cap 3, p.29-50.

KUENZER, Acacia Zaneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

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

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 87-105.

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

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 107-125.

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

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e Bilinguismo* (org). Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.

QUADROS, Ronice Muller de; PATERNO, Uesley. *Políticas Linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros*. Informativo técnico-Científico Espaço. Rio de Janeiro, nº25/26, p. 22-25, jan-dez. 2006.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1. p.7-14.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 2ed. Porto alegre: Mediação, 1999. v.1. p.163-187.

STROBEL, Karin Lílian. *A visão histórica da In(ex)clusão dos surdos nas escolas*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. (Dossiê: Grupo de Estudos e Subjetividade).

VYGOTSKI. *Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em: 09 de junho de 2019

Modificado em: 12 de julho de 2019

Aceito em: 15 de julho de 2019