



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DE TESES E
DISSERTAÇÕES (2010-2014)**

DENISE MARINA RAMOS

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DE TESES E
DISSERTAÇÕES (2010-2014)**

DENISE MARINA RAMOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial, orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi.

Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Linha de pesquisa: Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Denise Marina Ramos, realizada em 21/02/2017:

Profa. Dra. Maria Cristina P. Innocentini Hayashi
UFSCar

Profa. Dra. Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Claudia Maria Simões Martinez
UFSCar

Profa. Dra. Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
UNOPAR

Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
UNESP

Aos meus amados pais, Antonio e Marina.

AGRADECIMENTOS

De modo simples, mas muito sincero, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de forma única e especial, contribuíram ao longo dessa caminhada.

Primeiramente, à Deus, pela graça cotidiana que sustentou a realização do meu trabalho e me concedeu forças para perseverar, com confiança e paz.

À professora Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, pela oportunidade única que me concedeu, pelos ensinamentos, respeito e solicitude.

Aos meus familiares, que sempre me acolheram com respeito e ternura, sobretudo nos momentos de incertezas e angústias. E à pequena Laura, que com sua pureza e doçura preencheu os meus dias com amor e alegria.

Ao meu noivo, Caio, por todo amor, amizade, cumplicidade e auxílio constante e tão generoso.

Aos meus amigos, que perto ou longe, tornam os meus dias, o meu caminho mais suave e feliz.

Às professoras Maria Teresa Miceli Kerbauy e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda pelos apontamentos e contribuições dadas no Exame de Qualificação de Tese. E às professoras Maria Teresa Miceli Kerbauy, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Claudia Maria Simões Martinez, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Relma Urel Carbone Carneiro e Lara Ferreira dos Santos por aceitarem o convite para participar do Exame de Defesa de Tese.

Ao corpo docente do PPGEEs, em especial à professora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, pela acolhida generosa e ensinamentos valiosos. E à equipe administrativa, sempre tão gentil, atenciosa e paciente.

Por fim, à Capes, pela concessão da bolsa de doutorado.

“Que a tua vida não seja uma vida estéril. Sê útil. Deixa rastro”.
(ESCRIVÁ DE BALAGUER).

RESUMO

As questões relativas à educação de surdos têm ganhado expressivo destaque nos debates políticos e educacionais nos últimos anos, com impacto na agenda de pesquisas acadêmicas nesse campo. Isso posto, a presente pesquisa buscou elaborar um estado do conhecimento sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado, defendidas em programas de pós-graduação no país entre 2010 e 2014. De natureza bibliométrica, elegeu como fonte de informação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, foram analisadas, na íntegra, 62 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Em suma, os resultados indicaram: uma queda no número de produções em 2014, em média 50% a menos, a despeito de uma distribuição constante nos anos anteriores; maior frequência de dissertações provenientes de mestrados acadêmicos; maior concentração de dissertações e teses nas regiões Sudeste e Sul do país, em instituições de ensino superior públicas, com destaque para a Universidade Federal de São Carlos, e nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; carência de bolsas de pós-graduação; prevalência de autores e orientadores do gênero feminino e um número notável de autores surdos, totalizando 5 autores. Observou-se, também, que a maior parte das dissertações e teses pautaram-se numa perspectiva socioantropológica da surdez e abordaram temas nodais na área, como: inclusão, linguagem, intérprete educacional, formação de professores e escola/educação bilíngue, confirmando a nossa hipótese. Os estudos aproximaram-se da realidade investigada por meio de métodos e técnicas qualitativas e focalizaram, especialmente, escolas regulares inclusivas e seus principais atores, como alunos surdos e ouvintes, professores ouvintes, intérpretes educacionais e equipe gestora. Verificou-se, ainda, um percentual análogo de trabalhos que apontaram, de um lado, a escola regular, e de outro, a escola ou classe específica para surdos, como o lugar mais apropriado para a sua escolarização, revelando que a questão do “lugar” da educação de surdos é ainda controversa. Por fim, os principais resultados e considerações das dissertações e teses apontaram fragilidades no atendimento educacional de alunos surdos, especialmente em contextos regulares. Nesse sentido, diante do cenário que se apresenta, espera-se que a pesquisa futura aprofunde os temas investigados, no sentido de apreender toda a sua complexidade, contemple as lacunas observadas e, sobretudo, indique caminhos para melhoria da qualidade da educação de surdos em nosso país, seja em escolas regulares, seja em escolas ou classes específicas para surdos segundo uma perspectiva bilíngue.

Palavras-chave: Educação de surdos. Análise bibliométrica. Produção científica. Teses e dissertações.

ABSTRACT

The issues related to the deaf education have gained significant prominence in political and educational debates in recent years, impacting on the academic researches agenda in this field. Thus, this research sought to elaborate a state of knowledge about the deaf education based on academic researches of masters and PhD defended in graduate programs in Brazil between 2010 and 2014. This work is a bibliometric approach and was chosen as source information the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations. According to the criteria of inclusion and exclusion established, it was analyzed 62 master's dissertations and 8 PhD's thesis in detail. In summary, the results indicated: a decrease in the number of productions in 2014, averaging 50% less, despite a constant distribution in previous years; higher frequency of dissertations from academic masters; higher concentration of dissertations and thesis in the Southeast and South regions of the country, in public higher education institutions, specially for Federal University of São Carlos, and in the areas of Human Sciences and Linguistics, Literature and Arts; lack of graduate scholarships; prevalence of authors and advisors from female gender and a remarkable number of deaf authors, totalizing 5 authors. It was also observed that most of dissertations and thesis were based on a socio-anthropological perspective of deafness and approached topics such as: inclusion, language, educational interpreter, teacher training and bilingual school/education. The studies approached from the investigated reality through qualitative methods and techniques and focused, specially, regular inclusive schools and their main actors, such as deaf and listeners students, listening teachers, educational interpreters and management team. It was also observed an analogous percentage of studies that pointed out, on the one hand, the regular school, and on the other, a specific school or classroom for the deaf students, as the most appropriate place for their schooling, revealing that the question of the "place" of deaf education is still controversial. Lastly, the main results and considerations about of the dissertations and thesis pointed to weaknesses in the educational service of deaf students, especially in regular contexts. In this way, given the scenario presented, it is expected that future research deepen the investigated themes in order to understand all its complexity, contemplate the gaps observed and most importantly, indicate ways to improve the quality of deaf education in our country, whether in regular schools or in specific schools or classrooms for deaf students according to a bilingual perspective.

Keywords: Deaf education. Bibliometric analysis. Scientific production. Thesis and dissertations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de constituição do <i>corpus</i> final da pesquisa	35
Figura 2 - Distribuição temporal e por nível de formação das dissertações e teses	69
Figura 3 - Distribuição institucional e por região das dissertações	72
Figura 4 - Distribuição dos programas de pós-graduação por mesorregiões geográficas	75
Figura 5 - Distribuição institucional e por região das teses	77
Figura 6 - Distribuição das dissertações de acordo com a dependência administrativa	78
Figura 7 - Distribuição das teses de acordo com a dependência administrativa	79
Figura 8 - Apoio de agências de fomento às dissertações	86
Figura 9 - Apoio de agências de fomento às teses	87
Figura 10 - Distribuição dos autores, orientadores e coorientadores por gênero	92
Figura 11 - Perfil dos autores das dissertações de mestrado	93
Figura 12 - Perfil dos autores das teses de doutorado	94
Figura 13 - Palavras-chave constantes nas dissertações	130
Figura 14 - Palavras-chave constantes nas teses	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das dissertações segundo os programas de pós-graduação e as áreas do conhecimento	81
Tabela 2 - Distribuição das teses segundo os programas de pós-graduação e as áreas do conhecimento	81
Tabela 3 - Programas cujas dissertações foram defendidas, conceitos e respectivas IES	83
Tabela 4 - Programas cujas teses foram defendidas, conceitos e respectivas IES	84
Tabela 5 - Professores com mais de uma orientação de mestrado, respectivas IES e programas de pós-graduação	91
Tabela 6 - Professores com orientações de doutorado, respectivas IES e programas de pós-graduação	91
Tabela 7 - Concepção de surdez das dissertações de mestrado	97
Tabela 8 - O lugar da educação de surdos defendido nas dissertações	101
Tabela 9 - O lugar da educação de surdos defendido nas teses	102
Tabela 10 - Tipos de estudo das dissertações de mestrado	107
Tabela 11 - Tipos de estudo das teses de doutorado	108
Tabela 12 - Procedimentos de coleta de dados nas dissertações	112
Tabela 13 - Total de procedimentos de coleta de dados empregados nas dissertações	113
Tabela 14 - Procedimentos de coleta de dados nas teses	113
Tabela 15 - Total de procedimentos de coleta de dados empregados nas teses	114
Tabela 16 - Entrevistas com surdos nas dissertações, modos de registro e transcrição	115
Tabela 17 - Entrevistas com surdos nas teses, modos de registro e transcrição	116
Tabela 18 - O perfil dos participantes nas dissertações	118
Tabela 19 - O perfil dos participantes nas teses	119
Tabela 20 - O nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas dissertações	120

Tabela 21 - O nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas teses	122
Tabela 22 - Os temas principais e secundários das dissertações	125
Tabela 23 - Os temas principais e secundários das teses	128

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	<i>Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Brapci	Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
Caes	Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepre	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Conae	Conferência Nacional de Educação
Corde	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
C&T	Ciência e Tecnologia
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELS	Escrita da Língua de Sinais
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
EST	Escola Superior de Teologia
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Feneida	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
Geles	Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez
GeoCapes	Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes
GES	Grupo de Estudos Surdos

Gipes	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano Global
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IE	Intérprete Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IF-SC	Instituto Federal de Santa Catarina
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Lisa	<i>Library and Information Science Abstracts</i>
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
Nupes	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
Padepas	Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PNE	Plano Nacional Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proesp	Programa de Apoio a Educação Especial
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTs	Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCS	Universidade de Caxias do Sul
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourado
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
Unifor	Universidade de Fortaleza
Unigranrio	Universidade do Grande Rio
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	40
2.1 Representações e discursos sobre os surdos e a surdez	40
2.2 Educação de surdos no contexto da educação inclusiva	50
3 O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	68
3.1 A distribuição temporal e nível de formação das pesquisas	68
3.2 A distribuição geográfica, institucional e segundo a dependência administrativa	72
3.3 Os programas de pós-graduação	80
3.4 O financiamento da produção acadêmica	85
3.5 Autoria, orientação, coorientação e gênero	90
3.5.1 O perfil dos autores das dissertações e teses	93
4 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	97
4.1 A concepção de surdez das produções acadêmicas	97
4.2 O lugar da educação de surdos	100
4.3 Os delineamentos metodológicos das produções acadêmicas	106
4.3.1 Os tipos de estudo das dissertações e teses	106
4.3.2 Os procedimentos de coleta de dados empregados nas produções acadêmicas	111
4.3.3 O perfil dos participantes, o nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas dissertações e teses	117
4.4 Os temas principais e secundários das produções acadêmicas	124
4.5 Os principais resultados e considerações das dissertações e teses	132

4.5.1 O que revelam as dissertações sobre o tema “inclusão”	133
4.5.2 O que revelam as dissertações sobre o tema “linguagem”	139
4.5.3 O que revelam as dissertações sobre o tema “intérprete educacional”	142
4.5.4 O que revelam as dissertações sobre o tema “formação de professores”	145
4.5.5 O que revelam as dissertações sobre o tema “escola/educação bilíngue”	147
4.5.6 O que revelam as teses sobre o tema “inclusão”	149
4.5.7 O que revelam as teses sobre o tema “intérprete educacional”	150
4.5.8 O que revelam as teses sobre o tema “formação de professores”	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A - Dissertações analisadas	199
APÊNDICE B - Teses analisadas	204
APÊNDICE C - Professores coorientadores das dissertações	205
APÊNDICE D - Professores orientadores das dissertações	206
APÊNDICE E - Principais resultados e considerações das dissertações e teses que apresentaram temas específicos	208

1 INTRODUÇÃO

O meu primeiro contato com a educação de surdos foi no contexto de um estágio supervisionado realizado em um Centro Municipal de Educação Especial para Surdos, no decorrer do último ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - *campus* de Araraquara, em 2008. Durante esse estágio, observei as dificuldades que muitos professores encontravam no trabalho com os alunos surdos, especialmente em relação a sua diferença linguística e na prática pedagógica.

Essa experiência me motivou a ingressar no Programa de Aprimoramento Profissional, no curso de Desenvolvimento infantil: linguagem e surdez, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2009. Nesse curso, tive a oportunidade de aprofundar os meus estudos no campo da surdez, além de atuar com crianças surdas no desenvolvimento de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Nesse contexto, pude conhecer possibilidades outras para a educação de alunos surdos, por meio de práticas pedagógicas pautadas em sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em sua experiência visual e em sua cultura.

Após a conclusão do Aprimoramento, ingressei no curso de mestrado em Educação Escolar, na Unesp - *campus* de Araraquara, com o desejo de desenvolver minha pesquisa no campo da educação de surdos. A partir de levantamentos iniciais e exploratórios, notei um número significativo de trabalhos publicados sobre essa temática em anos anteriores, e inspirada em balanços sobre a pesquisa em Educação e em Educação Especial elaborados por importantes autores, como Aparecida Joly Gouveia, Bernadete Angelina Gatti, Mirian Jorge Warde, José Geraldo Silveira Bueno, entre outros, realizei uma investigação acerca da produção acadêmica sobre a educação de surdos. Nessa ocasião, foram consideradas somente as informações bibliográficas e os resumos das dissertações e teses sobre a educação de surdos constantes no Banco de Teses da Capes, no período entre 2005 e 2009, com vistas a mapear o respectivo campo e identificar tendências temáticas.

Os resultados encontrados possibilitaram delinear um panorama inicial sobre a produção acadêmica acerca da educação de surdos no país, entre 2005 e 2009. Contudo, considerando a relevância da pesquisa bibliométrica, ao permitir pensar a realidade - social, política e econômica - de forma mais ampla, através dos estudos científicos, busquei na presente pesquisa aprofundar o trabalho realizado, ampliando as perspectivas de análise,

incluindo, entre outros aspectos, os principais resultados e considerações das dissertações e teses, por meio da leitura na íntegra dos trabalhos. Nesse sentido, apresento, aqui, a pesquisa que desenvolvi no decorrer do curso de Doutorado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o objetivo de analisar o estado do conhecimento sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado, no período entre 2010 e 2014, com vistas a examinar o significado, o papel e o alcance da pesquisa desenvolvida nesse campo de investigação.

Nos últimos anos tem-se ampliado o número de estudos que se dedicam à investigação da produção científica em um determinado campo, assim como demonstram Ferreira (2002) e Bueno (2014). Segundo Bueno (2014, p. 211), a disseminação crescente de balanços sobre a produção científica em Educação, por exemplo, pode revelar “[...] a maturidade que a área vem adquirindo, na medida em que toma sua própria produção como objeto de análise e crítica”. De acordo com o autor, tais balanços constituem desde monografias de base, como as dissertações de mestrado que apresentam um caráter essencialmente organizativo e descritivo, até produções de fundo, produzidas por reconhecidos pesquisadores na área.

Nesse sentido, apresentamos um panorama dos principais estudos que examinaram a produção científica em Educação e em Educação Especial no Brasil, nas últimas décadas. Também, apresentamos os estudos que analisaram a produção científica sobre o tema educação de surdos, foco de nossa pesquisa. Nas palavras de Almeida, M. I. (2010),

Conhecer os passos trilhados pelos pesquisadores e pesquisadoras que fizeram a história da produção de conhecimentos educacionais em nosso país constitui-se ponto de apoio fundamental para a compreensão de como chegamos a esse patamar e dos diferenciais que marcam a pesquisa contemporânea.

De acordo com a autora, a partir da década de 1970 a universidade passa a constituir o lugar privilegiado da pesquisa educacional, e esse processo de institucionalização foi o que “[...] assegurou as condições do seu desenvolvimento e a formação de recursos humanos no país.” (ALMEIDA, M. I., 2010).

Nesse sentido, o trabalho de Gouveia (1976), referência no campo, sinaliza algumas perspectivas e lacunas no âmbito da pesquisa em Educação no Brasil nesse período, a partir da análise das comunicações apresentadas nos encontros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) entre 1970 e 1976, dos projetos financiados pelo então Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)¹ entre 1972 e 1976, e dos artigos publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*. Ao examinar os temas e o modo pelo qual foram abordados nos estudos, Gouveia (1976) aponta um crescimento de estudos psicopedagógicos e daqueles referentes às características dos alunos. Por outro lado, assinala um número escasso de estudos voltados à escola como organização social e aos sistemas administrativos em que se insere, bem como, de investigações sobre política educacional e sobre estrutura e funcionamento dos sistemas político administrativos.

O balanço realizado por Gatti (1983), sobre a pós-graduação e a pesquisa em Educação no Brasil, no período entre 1978 e 1981, também merece destaque, devido ao caráter atual dos apontamentos realizados pela autora. De acordo com Gatti (1983), observa-se, naquele período, a consolidação de programas de pós-graduação em nível de mestrado e a emergência de cursos de doutorado; maior concentração de programas nas regiões Sudeste e Sul, e ausência de programas na região Norte do país; uma evolução no número de matrículas e um número reduzido de bolsas de pós-graduação em relação à demanda de alunos, bem como, desigualdades na distribuição de bolsas de pós-graduação entre os programas, privilegiando-se aqueles com maior tradição; incremento da produção científica, especialmente nas universidades federais, universidades estaduais, centros e fundações de pesquisa, entre outros. No que concerne aos aspectos intrínsecos das produções científicas, Gatti (1983) sinaliza um predomínio de análises históricas e/ou filosóficas, de estudos sobre currículo, aluno, processos de ensino e aprendizagem, professor, avaliação educacional, entre outros; prevalência de produções que focalizaram, especialmente, o ensino superior e o então primeiro grau, ao passo que pouquíssimas produções abordaram a pós-graduação, o ensino supletivo e o segundo grau; e um número significativo de estudos descritivos, quase-experimentais e experimentais e interpretativos. Por fim, a autora exprime alguns problemas, necessidades e perspectivas na área, entre os quais destacamos a influência de modismos na seleção dos temas investigados; dispersão das linhas de pesquisa; dispersão e variação nas orientações, com um número reduzido de equipes com tradição na análise de temas específicos; problemas de circulação e divulgação de informações; carência de apoio financeiro institucional interno às universidades e de bolsas destinadas aos alunos de pós-graduação; e a importância da participação da comunidade científica na formulação de políticas de pesquisa em Educação.

¹ Atualmente é denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Por sua vez, ao examinar as principais tendências das pesquisas educacionais brasileiras na década de 1980, Weber (1992) aponta quatro linhas de estudo nas quais as produções se concentram: Estado e educação; ensino superior e sociedade; o professor e sua prática pedagógica e educação popular. Logo, ao considerarmos as tendências temáticas apresentadas por Gouveia (1976) e Gatti (1983) nas décadas anteriores, notamos uma ampliação dos temas estudados, especialmente daqueles que vinculam educação e sociedade.

Campos e Fávero (1994) realizaram, também, um grande levantamento sobre a pesquisa educacional brasileira, desde a sua institucionalização em programas de pós-graduação *stricto sensu* na década de 1970 até a década de 1990. Em consonância com os apontamentos levantados por Gatti (1983) na década anterior, sinalizam um aumento no número de cursos de mestrado e de dissertações no período, em relação aos cursos de doutorado e às teses; prevalência de programas vinculados a universidades públicas, federais e estaduais, e situados nas regiões Sudeste e Sul do país; linhas de pesquisa pouco definidas e/ou consolidadas e dispersão temática entre as orientações; bolsas de pós-graduação insuficientes, atrasos nos pagamentos ou ameaças de cortes e oscilações em seu valor real devido à inflação e à crise econômica; retrocesso na destinação de recursos governamentais à Ciência e Tecnologia no período; e problemas na circulação de informações e disseminação de resultados de pesquisa, embora notem avanços nesse sentido. Campos e Fávero (1994) assinalam, ainda, os principais temas e tendências no campo e revelam um fortalecimento das abordagens críticas, de inspiração marxista e gramsciana, e o ressurgimento de estudos psicopedagógicos. Indicam um incremento de estudos de caso, em razão das dificuldades de financiamento e de infraestrutura para os projetos de maior escala, e de estudos etnográficos, voltados aos mecanismos locais de discriminação e reprodução social. Também, demonstram novas preocupações, como as contradições de gênero e raça e a diversidade cultural. E por fim, os autores denotam a necessidade de maior integração entre ensino e pesquisa, de políticas de financiamento mais efetivas e de consolidação dos processos de avaliação, com vistas à melhoria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Macedo e Sousa (2010), por sua vez, efetuaram uma análise recente da pesquisa em Educação no Brasil, com base nos documentos produzidos em avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os autores examinaram a organização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo e a sua produção bibliográfica. Segundo os autores, observa-se um crescimento constante no número de mestrados e doutorados, especialmente nas instituições estaduais e privadas, e um incremento na produção de dissertações e teses, com maior concentração nas instituições federais. E

quanto às áreas privilegiadas nos programas de pós-graduação no campo, demonstram, a partir do levantamento das linhas de pesquisa, que temas como política e gestão da educação; formação e trabalho docente; história da educação; didática e processos de ensino; aprendizagem e desenvolvimento; e currículo foram mais frequentes. No que tange à produção bibliográfica, os autores assinalam que há uma correlação entre a média de produção docente e a avaliação final do programa, no entanto, uma vez que há uma grande variação entre as médias de produção docente em programas com um mesmo conceito, afirmam que outros indicadores também compõem o resultado final da avaliação, ou seja, o modelo de avaliação não compreende apenas a produção bibliográfica dos programas. Expressam, também, que as médias de produção docente não denotam excesso de produção, ao contrário, com exceção dos programas com conceito 6, a média de produção é ainda pequena, portanto, para Macedo e Sousa (2010, p. 174), “[...] esses números não permitem concluir que há produtivismo na área induzido pela avaliação”, todavia, salientamos que essa discussão não é consensual no campo (BIANCHETTI, 2006). Por fim, os autores apontam que a produção em Educação hoje é mais consistente do que nas décadas de 1970 e 1980, indicando avanços quantitativos e, sobretudo, qualitativos na área.

Os referidos estudos exprimem, assim como demonstrou André (2006), uma ampliação e diversificação nos temas, nos enfoques, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção no âmbito da pesquisa em Educação no Brasil, ao longo de aproximadamente quatro décadas. Revelam, ainda, fragilidades no processo de produção das pesquisas e no conhecimento produzido no campo, como insuficiência de recursos destinados ao desenvolvimento dos estudos; carência de grupos de pesquisa com produção sólida e contínua; assimetrias regionais e intrarregionais na distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; pulverização temática; circulação de informações e publicação dos resultados restritas; problemas no processo de avaliação dos programas; entre outros. Para a autora, essas fragilidades decorrem, especialmente, “[...] das condições em que se produz conhecimento científico no Brasil” e, portanto, “lutar pela melhoria da qualidade das pesquisas e das condições de produção do conhecimento é uma tarefa urgente das universidades, dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de educação.” (ANDRÉ, 2006, p. 22-23).

Também, observamos que, a despeito do contexto histórico e social em que tais estudos foram produzidos, alguns apontamentos ou considerações realizadas pelos respectivos autores mostram-se ainda atuais, sinalizando possíveis tendências ou mesmo lacunas na pesquisa em Educação no Brasil, ao longo dos anos.

E no que concerne à pesquisa em Educação Especial no Brasil, destacamos inicialmente os estudos realizados por Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes, Júlio Romero Ferreira, Enicéia Gonçalves Mendes e Rosana Glat, que integram uma série de projetos, denominados Prodisc, com início em 1995, financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com a finalidade de mapear e analisar a produção discente dos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia voltada ao indivíduo com necessidades educacionais especiais (NUNES et al. 2003; NUNES; FERREIRA; MENDES, 2003). Por meio da leitura na íntegra das dissertações e teses selecionadas, os autores efetuaram uma análise descritiva e crítica da produção científica no campo, entre 1970 e 2001 (MENDES, 2008).

De acordo com Nunes et al. (2003), é crescente a produção discente dos programas de pós-graduação na área de Educação Especial, sobretudo a partir da década de 1990, e as universidades públicas, com destaque para a UFSCar e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), concentram o maior número de produções no período. Os temas predominantes foram ensino-aprendizagem, atitudes e percepção de pais e profissionais, identificação/diagnóstico/caracterização, formação de recursos humanos e integração/inclusão; e entre a população alvo das pesquisas destacaram-se aqueles com deficiência mental² e deficiência auditiva. Os estudos focalizaram, principalmente, a população em idade escolar e as escolas especiais; e quanto à abordagem metodológica, prevaleceram pesquisas descritivas, estudos de caso e pesquisas experimentais ou quase-experimentais. Uma concepção psicoeducacional de deficiência predominou entre as dissertações e teses, seguida por uma perspectiva social, e a esse respeito, os autores observam um abandono crescente de uma visão clínica nas produções analisadas. Nunes et al. (2003) notam, ainda, uma aproximação com as discussões em curso na educação regular e um aumento de pesquisas sobre o cotidiano escolar e daquelas realizadas em situações naturais, abordando a necessidade especial/deficiência de forma relacional e contextualizada. Conforme Nunes, Ferreira e Mendes (2003), os estudos demonstraram possibilidades de aquisição de habilidades, conceitos e atitudes por alunos com deficiência, quando consideradas as suas especificidades, mas, por outro lado, revelaram desconhecimento e preconceito de muitos grupos sociais acerca do potencial de tais alunos, sua exclusão social, fragilidades no atendimento educacional e na formação de recursos humanos na área e o não

² De acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, atualmente a designação mais apropriada é deficiência intelectual (AAIDD, 2010).

comprometimento do Estado na oferta de uma educação de qualidade que propicie sua inserção social. Nas palavras dos autores,

Nossa expectativa é de que a partir deste acervo, a pesquisa futura aprofunde os temas investigados, complete as lacunas do conhecimento, focalize outras categorias de deficiência, insira referenciais teórico-metodológicos mais elucidativos, amplie as regiões nas quais é conduzida, discuta suas implicações sociais e políticas, mas, sobretudo, proponha ações efetivas, nas diversas esferas, para as transformações há muito desejadas. (NUNES, FERREIRA, MENDES, 2003, p. 135).

Os resultados obtidos por Manzini et al. (2006) em estudo sobre as dissertações e teses em Educação Especial produzidas no programa de pós-graduação em Educação da Unesp - *campus* de Marília, entre 1993 e 2004, corroboram os principais apontamentos de Nunes et al. (2003) sobre a pesquisa na área no período entre 1970 e 2001, indicando tendências na produção de conhecimento no campo, especialmente no que concerne aos temas privilegiados e às abordagens metodológicas empregadas. Por sua vez, os autores evidenciam que a deficiência física foi a categoria de deficiência predominante nos estudos produzidos no referido programa; e ao examinar os procedimentos de coleta de dados utilizados, destacam a entrevista, a observação e a filmagem como os mais frequentes.

E os balanços efetuados por José Geraldo Silveira Bueno apresentam, também, importantes indicativos sobre a produção científica no campo. Em estudo recente sobre a pesquisa em Educação Especial no Brasil, entre 1987 e 2009, Bueno (2014) assinala um crescimento constante no número de produções, sobretudo em nível de mestrado; maior concentração de produção nas regiões Sudeste e Sul, em instituições de ensino superior públicas, com destaque para a UFSCar, e em programas de pós-graduação em Educação; prevalência de investigações que focalizaram a deficiência intelectual; ênfase nos processos de educação especial, em detrimento do ensino regular; alta concentração de temas relacionados à escola; hegemonia de estudos qualitativos e de pesquisas de campo. Tais indicativos foram também observados pelo autor em balanços anteriores - sobre a produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva (BUENO, 2008) e sobre as dissertações sobre a escola produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, entre 1981 e 2001 (BUENO, 2009) -, entre outros aspectos, sinalizando os caminhos que as investigações na área têm percorrido nos últimos anos.

Tais levantamentos têm como variáveis de análise as condições de produção do conhecimento, os temas privilegiados, os delineamentos metodológicos e os resultados

encontrados nos estudos (NUNES et al. 2003; NUNES; FERREIRA; MENDES, 2003; MANZINI et al. 2006; BUENO, 2008; 2009; 2014). Por sua vez, há investigações que se voltam para outros aspectos da produção científica, como os pressupostos epistemológicos (MARQUES et al. 2008; SILVA, 2010) e a qualidade e o tipo de conhecimento produzido conforme a metodologia adotada (MANZINI, 2011), introduzindo novos indicadores e ampliando as perspectivas de análise.

Marques et al. (2008) examinaram os pressupostos epistemológicos das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Especial no Brasil, entre 2001 e 2003, e constataram que a maior parte das produções adotou uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, seguida por uma abordagem empírico-analítica e crítico-dialética. Por outro lado, Silva (2010), ao analisar as implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas no PPGEs da UFSCar, entre 1981 e 2002, destacou a hegemonia da abordagem empírico-analítica, perfazendo 90% das produções analisadas, o que, segundo o autor, pode estar relacionada a determinantes socio-históricos e a características internas do PPGEs.

Manzini (2011), ao examinar o tipo de conhecimento produzido sobre inclusão nas dissertações e teses financiadas pelo Programa de Apoio a Educação Especial (Proesp), entre 2004 e 2008, concluiu que as pesquisas analisadas podem ser classificadas de acordo com as seguintes categorias: pesquisas que apresentam generalização e aplicação imediata dos resultados; pesquisas que apresentam resultados imediatos para um grupo específico de participantes; pesquisas descritivas com achados inovadores; pesquisas de intervenção com achados inovadores; e pesquisas descritivas que corroboram outras pesquisas. O autor aponta avanços no conhecimento produzido sobre inclusão, bem como, algumas tendências, como o uso da entrevista em uma parcela significativa de trabalhos, o emprego de metodologias inovadoras e de alta tecnologia, “[...] provavelmente, decorrente da capacidade de investimento dos pesquisadores que foi financiada pelo Proesp” (MANZINI, 2011 p. 66), e interface entre a Educação e diferentes áreas e disciplinas.

Não pretendemos realizar um levantamento exaustivo dos trabalhos que se dedicaram à análise da produção científica em Educação e em Educação Especial nos últimos anos, mas delinear um panorama dos respectivos campos, de modo a contribuir para a reflexão sobre os caminhos percorridos até aqui.

Especificamente sobre a produção científica acerca da educação de surdos, foco de nossa pesquisa, identificamos na literatura científica balanços já realizados, entre eles os de Powers et al. (1998); Bisol, Simioni e Sperb (2008); Espote, Serralha e Scorsolini-Comin

(2013); Ramos, D. M. (2013); Ramos e Zaniolo (2014); Pagnez e Sofiato (2014); Cardoso (2014) e Azevedo, Giroto e Santana (2015). E no sentido de ampliar a nossa compreensão acerca do conhecimento que tem sido sistematizado sobre a educação de alunos surdos, apresentamos os seus principais apontamentos.

Iniciamos pelo estudo realizado por Powers et al. (1998), que incluiu os principais resultados das investigações sobre realizações educacionais de alunos surdos no contexto internacional, em virtude de sua pertinência para a área. Foram selecionados 300 relatórios de pesquisa sobre a respectiva temática, produzidos no Reino Unido, Canadá, Austrália, Holanda, Dinamarca e Suécia, no período entre 1980 e 1998.

Em suma, Powers et al. (1998) assinalam que um número significativo de produções versaram sobre as habilidades de linguagem, especialmente a fala, a leitura e a escrita da língua inglesa. Outros estudos focalizaram o desempenho de estudantes surdos em Matemática e em exames escolares, como também, aspectos de seu desenvolvimento social e pessoal, como autoconceito e autoestima. Os autores evidenciam, também, “fatores-chave” apontados nas produções enquanto preditores na realização educacional de alunos surdos, assim como fatores audiométricos, gênero, influências familiares (pais surdos ou ouvintes e escolha da língua), etnia (diversidade linguística, aspectos culturais e socioeconômicos), abordagem educacional e influências pré-escolares (diagnóstico e intervenção precoce). Por fim, a partir das lacunas observadas nas produções analisadas, Powers et al. (1998) apontam a necessidade de testes e procedimentos de análise adequados às especificidades linguísticas de alunos surdos, além de estudos que investiguem intervenções pré-escolares e sua eficácia, o processo de inclusão escolar, a formação de professores, as implicações das diferentes abordagens educacionais, os recursos tecnológicos e o ingresso no ensino superior. Esse balanço foi encomendado pelo Departamento de Educação e Emprego do Reino Unido, a fim de identificar lacunas no campo, orientar o desenvolvimento de futuras pesquisas e de políticas públicas, e fornece um amplo panorama da produção científica acerca da educação de alunos surdos em âmbito internacional. Contudo, é pertinente considerar que compreende um contexto histórico específico, em que as experiências educacionais bilíngues eram ainda recentes.

Dez anos mais tarde, o estudo realizado por Bisol, Simioni e Sperb (2008) delineou um panorama das contribuições da Psicologia brasileira para o estudo da surdez, a partir de artigos científicos publicados em periódicos nacionais classificados na avaliação Qualis/Capes nos estratos A, B e C.

Dos 34 artigos selecionados para análise, dos quais 16 consistiram em relatos de pesquisa, 15 em revisões de literatura e 3 em relatos de experiência, Bisol, Simioni e Sperb (2008) observam que um número significativo (n=24) estava alinhado à perspectiva socioantropológica da surdez, enquanto os demais basearam-se em um modelo clínico-terapêutico (n=6) e em uma concepção psicanalítica (n=4). Dentre as temáticas privilegiadas nos estudos, os autores destacam: linguagem e língua; desenvolvimento cognitivo; família; constituição psíquica do sujeito surdo; processo educativo; ideologia; implante coclear; triagem sistemática da surdez e musicoterapia, respectivamente. Entre as abordagens metodológicas adotadas nos relatos de experiência (n=16), apontam que metade (n=8) empregou uma abordagem quantitativa, com pesquisas experimentais, quase-experimentais e *surveys*, e entre os demais, 7 empregaram uma abordagem qualitativa, com estudos de caso e pesquisa-intervenção, e 1 produção empregou uma abordagem quali quantitativa exploratória descritiva. E ao comparar os achados de sua pesquisa com a literatura científica internacional sobre a surdez, Bisol, Simioni e Sperb (2008) assinalam lacunas nas investigações nacionais analisadas, como a carência de publicações voltadas à validação de testes para avaliação psicológica de crianças e adolescentes surdos; aos processos psicopatológicos; ao atendimento à saúde física e mental da população surda; às relações familiares entre pais surdos e filhos ouvintes, pais surdos e filhos surdos, irmãos surdos e ouvintes; à comunicação entre mães ouvintes e bebês surdos e entre mães surdas e bebês ouvintes; ao implante coclear; entre outros. Contudo, de acordo com os autores, apesar de incipiente, a Psicologia brasileira tem suscitado importantes contribuições para o estudo da surdez.

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Espote, Serralha e Scorsolini-Comin (2013) visou a realizar uma revisão integrativa da literatura científica nacional sobre o tema inclusão de surdos, no período entre 2005 e 2011, a partir do levantamento em bases de dados e bibliotecas eletrônicas de periódicos científicos - Lilacs, Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) -, segundo os descritores “deficiente auditivo” e “inclusão”, “deficientes auditivos” e “inclusão”, “surdo” e “inclusão” e “surdos” e “inclusão”.

Espote, Serralha e Scorsolini-Comim (2013) identificaram um conjunto de 57 trabalhos, dos quais foram analisados somente 7 artigos, obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Os autores assinalam certa linearidade no número de produções a cada ano. No que tange à distribuição institucional dos trabalhos, apontam que 6 estavam vinculados a instituições de ensino superior, 5 particulares e 1 pública, concentradas nas regiões Sudeste e Sul do país. Espote, Serralha e Scorsolini-Comim (2013) assinalam que na

fundamentação teórica os trabalhos discorreram, sobretudo, sobre os desafios para a efetivação do processo de inclusão escolar, sinalizando o pouco preparo dos professores. E quanto aos objetivos dos trabalhos, os autores evidenciam a carência de investigações que examinem de modo integrado as percepções dos diferentes atores envolvidos nesse processo, como professores, alunos surdos e ouvintes, familiares e demais profissionais. Em relação aos aspectos metodológicos, destacam a hegemonia de estudos de natureza empírica: 4 estudos com abordagem qualitativa e 3 com abordagem quantitativa, e a prevalência de questionários e entrevistas entre os instrumentos empregados para a coleta de dados. Conforme Espote, Serralha e Scorsolini-Comim (2013), os resultados dos trabalhos analisados corroboram os apontamentos presentes na literatura científica ao demonstrarem que, apesar dos esforços, o processo de inclusão escolar de surdos ainda não ocorre de modo efetivo em muitos contextos, especialmente em razão das fragilidades da formação e atuação docente. Contudo, consideramos que o professor é somente um dos muitos elementos implicados nesse processo, que se mostra tão complexo. Por fim, os autores expressam as limitações de seu estudo devido à sua especificidade e recomendam a realização de pesquisas que examinem comparativamente o processo de inclusão em diferentes contextos, incluindo as investigações publicadas em outros países.

O *corpus* de pesquisas produzidas sobre a temática educação de surdos também foi objeto de investigação da dissertação de mestrado de Ramos, D. M. (2013). Naquela ocasião, no sentido de realizar um estudo exploratório e descritivo, foram contempladas somente as informações bibliográficas e os resumos das dissertações e teses constantes no Banco de Teses da Capes, referente ao período de 2005 a 2009, a fim de identificar as tendências temáticas das produções e mapear esse campo de investigação segundo os critérios: ano; modalidade; local; universidade; programa e financiamento.

Em geral, os resultados obtidos no estudo de Ramos, D. M. (2013) evidenciam: um aumento gradativo no número de produções acadêmicas na área; predomínio de produções na modalidade mestrado acadêmico; distribuição geográfica das produções concentrada nas regiões Sudeste e Sul; relevância de determinadas universidades na produção de conhecimento no campo, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade de Brasília (UnB); crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no setor privado, em especial com a criação de novos cursos de mestrado; prevalência de produções vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, Letras e Linguística, e a presença de programas em Ciência da Computação, Engenharia e Tecnologia, comumente observados em diferentes áreas do saber,

expressando a multidisciplinaridade desse campo de investigação; e a escassez de aportes financeiros, por meio da provisão de bolsas de pós-graduação, destinados à produção científica.

Ramos, D. M. (2013) também analisou os temas principais das pesquisas, o que resultou nas categorias temáticas: linguagem, processos educativos e inclusão escolar/social, observando as tendências temáticas: intérprete; letramento; leitura e escrita; ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua; ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais; tecnologias da informação e comunicação; ensino e aprendizagem da Libras; atuação e formação docente; processo de escolarização e propostas para inclusão. Para a autora, tais tendências refletem as principais discussões no contexto da educação de surdos, decorrentes, sobretudo, das políticas educacionais vigentes. Por fim, Ramos, D. M. (2013) aponta a necessidade de estudos que contemplem as discussões da comunidade surda relativas à educação de alunos surdos, mediante reflexões e proposições concebidas junto aos surdos, no sentido de suprir lacunas encontradas na referida produção. A autora também expressa algumas singularidades, ambiguidades e omissões observadas nos textos dos resumos analisados, limitando o processo de análise de seu conteúdo com maior profundidade.

Em consonância com o estudo de Ramos, D. M. (2013), destacamos a investigação desenvolvida por Pagnez e Sofiato (2014) com vistas a apresentar um panorama sobre o estado da arte das pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da educação de alunos surdos, no período de 2007 a 2011, instituindo como fonte de dados os resumos das dissertações e teses constantes no Banco de Teses da Capes, segundo as palavras-chave: educação de surdos e Libras.

Os resultados obtidos por Pagnez e Sofiato (2014) indicam um predomínio de dissertações de mestrado, em relação às teses de doutorado; crescimento constante na produção de pesquisas no campo; maior concentração de produções na UFSC, na PUC-SP, na UnB e também na Universidade de São Paulo (USP), e nas áreas de Educação e Linguística, em conformidade com os resultados observados por Ramos, D. M. (2013). Por sua vez, as autoras demonstram um aumento, a partir de 2010, do financiamento da produção científica; e prevalência de pesquisas qualitativas, de pesquisas etnográficas e de estudos de caso, embora um número significativo de estudos não tenha indicado nos resumos a abordagem metodológica empregada. Ainda, quanto ao referencial teórico sobre a surdez adotado nas produções, destacam Lev Semenovich Vygotsky, Carlos Bernardo Skliar, Ronice Muller de Quadros e Gladis Teresinha Taschetto Perlin como os autores com o maior número de citações, respectivamente. E entre os temas privilegiados nas investigações, destacam:

escolarização de pessoas surdas; aquisição do Português por surdos; concepções e representações sobre pessoas surdas; ensino de Libras; linguística da Libras; ensino do Português escrito a alunos surdos e bilinguismo, entre os mais frequentes. Podemos dizer que esses temas corroboram as principais tendências temáticas identificadas por Ramos, D. M. (2013), o que pode exprimir certa convergência dos campos temáticos e continuidade no trato dos assuntos na área (WARDE, 1993). Pagnez e Sofiato (2014) também apontam muitos problemas na composição dos resumos, como limitações em sua estrutura e natureza formal e ausência de informações específicas, e indicam a necessidade de os “[...] resumos apresentarem elementos centrais do trabalho científico que possibilitem que outros pesquisadores conheçam as produções e encontrem interlocutores para suas investigações.” (PAGNEZ; SOFIATO, 2014, p. 244).

Cardoso (2014), por sua vez, efetuou uma análise bibliométrica da produção científica sobre surdos no campo da Ciência da Informação, na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci) e na *Library and Information Science Abstracts* (Lisa). Segundo a autora, o primeiro artigo sobre surdos publicado na Brapci foi em 2001, já na Lisa, a primeira publicação na área foi em 1970, contudo, no período entre 2001 e 2012, o percentual de produção na Brapci foi relativamente superior ao da Lisa. Cardoso (2014) assinala que na Brapci há um número significativo de publicações cujos autores possuem formação na área educacional; e quanto à vinculação institucional dos autores, destaca a UFSC e a Unicamp; a autora destaca, também, o periódico Educação Temática Digital com um maior número de artigos sobre surdos nessa base de dados. Na Lisa, a autora destaca o periódico *Link-up*, da Austrália, com maior frequência de publicações na área, embora haja maior concentração de produção em países como Estados Unidos e Reino Unido. E ao analisar as palavras-chave dos artigos indexados nas respectivas bases, Cardoso (2014) indica que na Brapci as investigações versaram sobre questões relativas à linguagem, educação, letramento, cultura e intérprete, na medida em que na Lisa prevaleceram temas voltados a instituições, usos e serviços de bibliotecas e mediações tecnológicas. A autora notou, ainda, em ambas as bases de dados, a prevalência da designação surdo, em relação à designação deficiência auditiva, bem como, ausência de produções sobre o oralismo, privilegiando discussões sobre as línguas de sinais.

E por fim, Azevedo, Giroto e Santana (2015) analisaram a produção científica na área da surdez na Revista Brasileira de Educação Especial, entre 1992 e 2013. De acordo com as autoras, houve um crescimento constante dessa produção, associado às mudanças na legislação; os artigos foram publicados, sobretudo, em coautoria; e quanto às áreas de

formação dos autores, destacam a Educação, a Fonoaudiologia e a Psicologia, expressando o caráter multidisciplinar desse periódico. Conforme as autoras, prevaleceram pesquisas de natureza avaliativa, seguidas por pesquisas de intervenção e descritivas; os temas mais frequentes foram letramento e inclusão; e quanto às abordagens educacionais/terapêuticas, predominaram estudos segundo uma abordagem bilíngue, em consonância com a legislação educacional atual, e a maioria dos trabalhos que adotou uma abordagem oralista e/ou comunicação total refletiu a área de origem dos autores. Diante dos resultados obtidos, Azevedo, Giroto e Santana (2015, p. 471) sinalizam a necessidade de estudos que contemplem o emprego de práticas pedagógicas no processo de aquisição da língua de sinais como primeira língua e no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, “[...] não apenas no que diz respeito à sua instrumentalização/avaliação, mas também no que se refere à reflexão acerca da natureza dessas práticas e seus contextos de uso [...]”, bem como, que apontem experiências de inclusão escolar bem-sucedidas, em diferentes modelos educacionais.

Podemos dizer que tais balanços, a partir de diferentes enfoques e contextos, fornecem importantes indicativos acerca da pesquisa sobre a educação de surdos, principalmente no Brasil, na última década. Esses balanços apresentam um caráter recente, possivelmente em razão de um maior incremento da produção científica na área nos últimos anos, em decorrência das políticas educacionais vigentes, como o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que contribuíram para que as reflexões acerca da educação de alunos surdos instituísem um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas na área (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015).

Conforme Bueno (2014, p. 214), em nosso país, a pós-graduação *stricto sensu* constitui *locus* privilegiado de produção de pesquisas, assim, as dissertações e teses desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado podem ser consideradas como “[...] expressão qualificada dos caminhos que a pesquisa [...] tem percorrido” em um determinado campo. Porém, no que tange à educação de surdos, os balanços sobre o conhecimento científico produzido na pós-graduação brasileira já realizados compreendem somente as informações constantes nos resumos das dissertações e teses, cuja fragilidade das informações pode refletir, em certa medida, na precisão dos resultados obtidos (RAMOS, D. M., 2013; PAGNEZ; SOFIATO, 2014). Também, não contemplam os resultados e considerações das respectivas produções, importante indicador do conhecimento produzido no campo. Isso posto, e no sentido de suprir essa lacuna, buscamos na presente pesquisa ampliar e aprofundar

as perspectivas de análise incluindo, entre outros aspectos, os principais resultados e considerações das dissertações e teses, por meio da leitura na íntegra dos trabalhos.

Nessa perspectiva, reiteramos a relevância de estudos que analisem o estado do conhecimento em uma determinada área, sinalizando possíveis tendências, perspectivas e lacunas existentes, com vistas a fornecer subsídios às investigações futuras e contribuir para o aprimoramento do campo de investigação. Assim, concordamos com Silva e Sánchez Gamboa (2011, p. 376) ao afirmarem que,

[...] se a pesquisa é importante para auxiliar o homem a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investigue os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e determinantes sócio-político-econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isso para que não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar.

Desse modo, como demonstra Ferreira (2002, p. 259), muitos pesquisadores têm se dedicado à investigação da produção científica sobre um certo tema,

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...].

Para a autora, tais produções visam a mapear a produção científica em um área específica do saber, de modo a examinar os aspectos e dimensões privilegiadas em um determinado contexto sócio-histórico, e o modo e as circunstâncias em que foram produzidos os estudos, delineando um panorama do campo estudado.

Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) expressam que os trabalhos denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento” permitem apreender a amplitude do conhecimento que tem sido produzido em um campo de investigação, constituindo um panorama, um marco histórico das respectivas produções, desvelando os diferentes enfoques e os principais direcionamentos e contribuindo para a consolidação do respectivo campo.

Realizar um estudo dessa natureza justifica-se, portanto, pelo interesse em rever e analisar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento, a fim de buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento (ANDRÉ, 2001). Também, de acordo com

Charlot (2006, p. 17), a pesquisa educacional em nosso país carece de “memória”, refazemos constantemente as mesmas dissertações e teses, sem conhecermos o que foi produzido anteriormente, dificultando o progresso da pesquisa no campo. Logo, “Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade, para que se definam, pouco a pouco, ‘pontos de partida’ e pontos de apoio, existe um trabalho a ser feito.”. Em outras palavras, esse cenário demanda a realização de balanços periódicos das pesquisas educacionais brasileiras.

Igualmente, Gouveia (2005), em palestra proferida no I Encontro de Pesquisadores em Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, no ano de 1973, denota a necessidade de se empreender análises críticas sobre a pesquisa em Educação no Brasil, com vistas a contribuir para a evolução da Ciência, visto que propiciam generalizações de relevância científica e social - evitando assim a reprodução de estudos redundantes, os quais resultam dispendiosos em termos dos recursos financeiros e humanos que empregam -, bem como, favorecem a emergência de novos temas e problemáticas, ou ainda, possibilitam, mais facilmente, a interlocução com as produções elaboradas em outros países. De acordo com a autora,

A primeira reflexão é a que me leva a apontar a necessidade de se proceder a um levantamento dos temas ou tópicos das pesquisas já realizadas. Além do título das pesquisas, dever-se-iam indicar resumidamente, em relação aos temas arrolados, os seguintes aspectos: a) as principais constatações, ou seja, o que já se sabe sobre o tema, com base nos dados analisados; b) apontar questões não esclarecidas ou insuficientemente tratadas; c) propor novas indagações ou hipóteses a partir do que tiver sido constatado (se cabíveis). Além desses aspectos de natureza substantiva, o trabalho deveria, se possível, assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada, bem como indicar os marcos teóricos que explícita ou implicitamente as inspiram. (GOUVEIA, 2005, p. 143).

Evidenciamos essas considerações de Gouveia (2005), pois embora tenham se passado quatro décadas da ocasião do referido Encontro, revelam-se ainda oportunas e pertinentes às reflexões efetuadas até o momento.

Diante do exposto, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: como se configura o estado do conhecimento dos últimos anos sobre a educação de alunos surdos tendo como objeto de estudo as pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no país? Complementar a essa problemática, a pesquisa ainda buscará respostas para as questões: quais são os temas privilegiados, as perspectivas teóricas e metodológicas, as contribuições dos estudos, bem como, as possíveis tendências, perspectivas e lacunas existentes?

Para responder a essas questões a presente pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar o estado do conhecimento sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado.

E, como objetivos específicos:

- Identificar a produção científica de dissertações e teses sobre educação de surdos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) no período compreendido entre 2010 e 2014.
- Traçar um perfil da produção científica em relação aos seguintes parâmetros bibliométricos: distribuição temporal e nível de formação; distribuição geográfica, institucional e administrativa; área do conhecimento e programa de pós-graduação; financiamento; autoria, orientação e gênero; e perfil dos autores.
- Analisar os aspectos intrínsecos da produção científica selecionada: concepção de surdez; lugar da educação de surdos; delineamentos metodológicos; temas; principais resultados e considerações.

E no âmbito de tais reflexões, levantamos a seguinte hipótese: as dissertações e teses sobre a educação de surdos analisadas têm enfrentado os temas nodais na área, a partir de uma perspectiva socioantropológica.

A presente pesquisa constitui-se em uma investigação de natureza bibliométrica, conforme as considerações de Araújo (2006) e Silva, Hayashi e Hayashi (2011). De acordo com os autores, a bibliometria pode ser compreendida como um conjunto de técnicas, quantitativas e estatísticas, aplicadas para medir e avaliar os aspectos da produção e comunicação científica.

[...] são várias as áreas de conhecimento que têm lançado mão de métodos e técnicas bibliométricas, resultando em trabalhos que incidem sobre: a literatura de campos científicos ou de assuntos específicos dentro de uma área de conhecimento; a produtividade de autores; a obsolescência da literatura, as frentes de pesquisa e a análise de periódicos de um campo científico; a produção de indicadores baseados em contagem de publicações e patentes, por exemplo, para avaliação e planejamento das atividades de pesquisa científica e tecnológica. (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 121).

Ainda, segundo Silva, Hayashi e Hayashi (2011), para a elaboração de análises bibliométricas, os pesquisadores devem percorrer as seguintes etapas: definir o objeto de

estudo; selecionar as fontes de informação; formular as estratégias de busca de informação para a coleta de dados; estabelecer relações entre os dados; recorrer ao referencial teórico a fim de formular categorias de análise e construir indicadores; desenvolver trabalhos científicos para comunicação dos resultados e submissão à crítica externa.

Não obstante, devido a questionamentos acerca da validade de investigações puramente quantitativas, projetaram-se novas perspectivas e a bibliometria converteu-se, então, em uma técnica útil que pode ser empregada em conjunto com métodos qualitativos (ARAÚJO, 2006; SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011). Desse modo, no sentido de ampliar as possibilidades de análise da produção científica, as investigações têm adotado abordagens bibliométricas articuladas a outros referenciais e métodos. “São trabalhos que se utilizam de dados bibliométricos, mas que realizam uma leitura desses dados à luz de elementos do contexto sócio-histórico em que a atividade científica é produzida.” (ARAÚJO, 2006, p. 25).

Nesse sentido, e considerando-se a problemática e os objetivos da presente pesquisa, adotamos as abordagens quantitativa e qualitativa, no sentido de possibilitar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado, assim como evidenciam Minayo e Sanches (1993) e Gatti (2006).

Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247), não há contradição ou mesmo continuidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa, ambas são complementares. De acordo com os autores, a abordagem quantitativa “[...] atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos”, no sentido de “[...] trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis.”. Por sua vez, a abordagem qualitativa, ao descrever, compreender e explicar determinadas observações, possibilita “[...] aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos [...]”. Para Minayo e Sanches (1993), as investigações quantitativas podem suscitar questões para serem examinadas através de métodos qualitativos, e vice-versa.

Em consonância com essas premissas, Gatti (2006, p. 28) assinala que,

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção - ou seja, há uma quantidade associada aí.

Comprendemos, portanto, que a despeito de fundamentos epistemológicos, teóricos e

metodológicos específicos, os quais não podem ser desconsiderados, a articulação entre as abordagens quantitativa e qualitativa permite minimizar as limitações inerentes a cada abordagem e, assim, ampliar os sentidos do material analisado, aproximando o pesquisador de seu objeto de investigação. Tendo em vista essas considerações de ordem metodológica a respeito de pesquisas quantitativas e qualitativas, no contexto da presente pesquisa buscamos superar os limites meramente quantitativos da análise bibliométrica, por meio da compreensão e interpretação do *corpus* selecionado para o estudo, conforme recomendam Silva, Hayashi e Hayashi (2011).

Com base em estudo realizado anteriormente (RAMOS, D. M., 2013), definimos, a princípio, como fonte de informação para coleta de dados da presente pesquisa o Banco de Teses da Capes, sistema de informação *online* vinculado ao MEC, que reúne informações e resumos de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros desde 1987. Contudo, em 2013, esse sistema passou por uma reformulação, assim, no período de coleta de dados da presente pesquisa, os registros disponibilizados referiam-se aos anos de 2010 e 2012 somente, pois os demais registros foram incorporados pouco a pouco, o que nos fez buscar outra fonte de informação para a coleta dos dados.

Desse modo, e de acordo com os objetivos da presente pesquisa, selecionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Esse projeto busca integrar, em um único repositório, os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino superior do país vinculados à BDTD nacional.

A BDTD/IBICT proporciona maior visibilidade da produção acadêmica mediante registro e publicação em meio eletrônico, bem como, a partir da integração à *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* - projeto internacional que viabiliza o acesso aos textos completos das dissertações e teses publicadas em diversos países -, a produção nacional de dissertações e teses é, também, disponibilizada internacionalmente (BDTD, 2006).

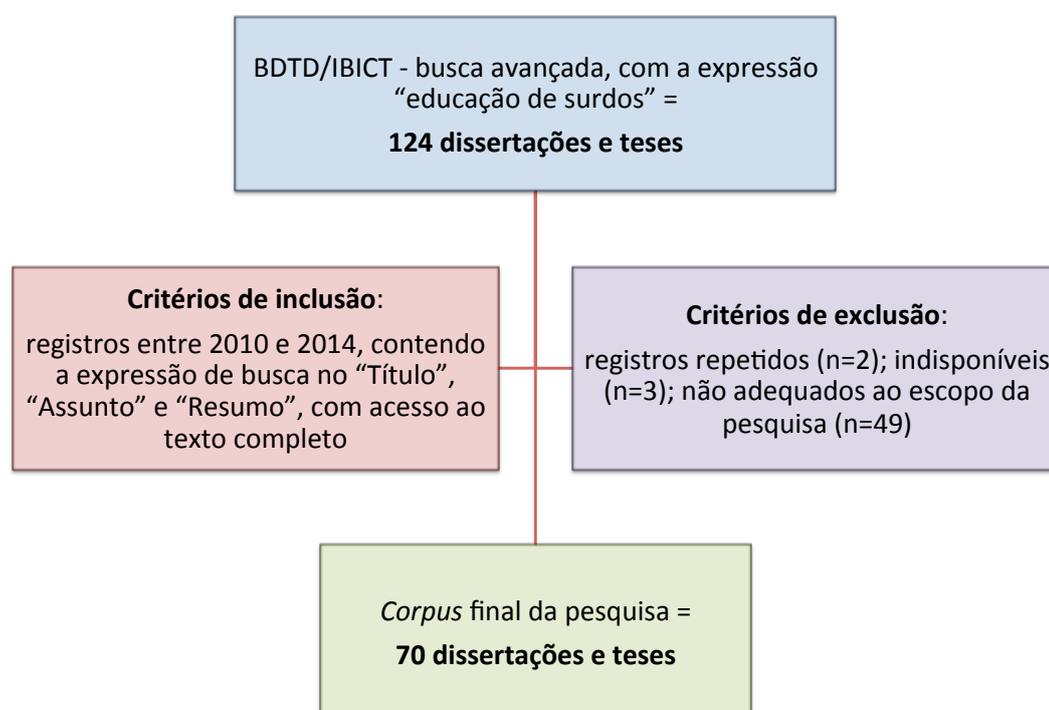
Ademais, salientamos que ao contrário do Banco de Teses da Capes, a BDTD/IBICT disponibiliza o *link* para acesso ao texto completo das dissertações e teses. Essa característica é relevante para os estudos bibliométricos que visam a ultrapassar a produção de indicadores quantitativos e penetrar na análise do conteúdo dos trabalhos.

Na BDTD/IBICT, delimitamos o recorte temporal de busca entre 2010 e 2014, cinco anos, possibilitando a realização de um panorama recente e atual do conhecimento científico produzido na pós-graduação brasileira sobre a educação de surdos. Ainda, optamos por tal

recorte temporal pois inferimos que as produções defendidas nesse período já apresentam algumas das implicações da publicação do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na educação de alunos surdos no país. Em seguida, com base na literatura científica nacional e internacional, estabelecemos o termo de busca “educação de surdos” para a constituição do *corpus* da pesquisa. Salientamos que a opção pelo termo “educação de surdos” não foi aleatória, tampouco neutra, mas no sentido de indicar a nossa posição teórica no campo, assim como veremos no referencial teórico. Contudo, entendemos que essa escolha pode ter limitado o alcance da pesquisa, constituindo uma de suas limitações.

Os registros foram coletados na BDTD/IBICT em 27 de novembro de 2014, e para acesso a esse banco de dados utilizamos o recurso “Procura Avançada”, realizando a busca segundo os campos “Resumo”, “Título”, “Assunto” e “Ano de Defesa”³. Além disso, foram definidos critérios de inclusão e exclusão dos registros obtidos, conforme apresentados no fluxograma (figura 1) de constituição do *corpus* final da pesquisa.

Figura 1 - Fluxograma de constituição do *corpus* final da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

³ Ressaltamos que a interface de busca da BDTD/IBICT foi modificada no ano de 2015.

Salientamos que dentre as produções que não adequaram-se ao escopo da pesquisa estavam aquelas que versaram sobre temas como cegueira ou surdocegueira, bem como, aquelas estritamente teóricas e/ou que não contemplaram o âmbito educacional.

Após a definição do *corpus* da pesquisa (a relação das dissertações e teses analisadas encontra-se no Apêndice A e no Apêndice B, respectivamente), iniciamos o processo de coleta e análise dos dados mediante a leitura na íntegra das dissertações e teses. Em um primeiro momento, realizamos uma leitura corrente, a fim de explorar o conteúdo das dissertações e teses, em seguida, procedeu-se a uma leitura minuciosa, com vistas a mapear o respectivo campo de investigação e examinar o estado do conhecimento, a partir dos seguintes parâmetros bibliométricos, traduzidos nos seguintes indicadores:

- a) **Distribuição temporal:** apresentar a distribuição cronológica das dissertações e teses;
- b) **Nível de formação:** observar a formação obtida de acordo com o nível cursado (mestrado acadêmico ou mestrado profissional e doutorado);
- c) **Distribuição geográfica:** mapear a produção acadêmica segundo as regiões e estados brasileiros;
- d) **Instituição:** identificar as IES cujas produções estão vinculadas e a respectiva dependência administrativa;
- e) **Área do conhecimento e programa de pós-graduação:** especificar as áreas de conhecimento e os respectivos programas de pós-graduação;
- f) **Financiamento:** verificar o financiamento das agências de fomento às pesquisas de mestrado e doutorado;
- g) **Autoria, orientação e gênero:** analisar a dinâmica de autoria e orientação das dissertações e teses, bem como, a distribuição dos autores e orientadores conforme o gênero;
- h) **Perfil dos autores:** observar a frequência de surdos e ouvintes entre os autores das produções acadêmicas;
- i) **Concepção de surdez:** examinar a concepção de surdez adotada nas dissertações e teses;
- j) **Lugar da educação de surdos:** analisar se as produções acadêmicas apresentam um posicionamento quanto ao lugar da educação de surdos;
- k) **Delineamentos metodológicos:** identificar a tipologia dos estudos, os procedimentos empregados para a coleta dos dados, e especificar o perfil dos participantes das pesquisas, os níveis/etapas de ensino e os âmbitos focalizados nas investigações;

- l) **Temas:** verificar os temas principais e secundários das dissertações e teses;
- m) **Principais resultados e considerações:** apresentar os principais resultados e considerações das dissertações e teses.

Os dados foram organizados em planilhas de registro, elaboradas por meio do *Microsoft Excel*®, segundo os parâmetros bibliométricos indicados. Em seguida, os dados foram processados através do *software VantagePoint*®, ferramenta que propicia o cruzamento de parâmetros bibliométricos e viabiliza a análise dos dados textuais e a construção de indicadores bibliométricos (HAYASHI, 2013).

Ressaltamos que no decorrer da coleta de dados constatamos algumas variáveis dependentes, as quais, conforme Silva, Hayashi e Hayashi (2011), compreendem fatores não inerentes ao pesquisador, assim como inconsistências nos registros das informações, nomes de autores incompletos, omissão de auxílio financeiro, entre outros. Isto posto, a fim de preencher essas lacunas, foram realizadas buscas complementares no Banco de Teses da Capes, *websites* das instituições de ensino superior e Currículo Lattes dos autores.

De acordo com a sua natureza, os dados coletados foram quantificados, elaborando-se figuras (gráficos) e tabelas, e posteriormente, foram interpretados qualitativamente à luz do referencial teórico da presente pesquisa, sinalizando possíveis tendências, perspectivas e lacunas existentes. Assim, concordamos com Gatti (2006, p. 30) ao afirmar que,

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Ao analisar os temas privilegiados nas dissertações e teses, identificamos, mediante a leitura na íntegra dos trabalhos, o tema principal e o tema secundário de cada investigação, definindo eixos temáticos que emergiram a partir dos dados coletados. Estabelecemos os critérios de exaustividade e de exclusividade, ou seja, até onde cada eixo temático permitia a inclusão de novos elementos, e que nenhum elemento fosse classificado em mais de um eixo temático (NOGUEIRA, 2012).

Contudo, salientamos que em algumas dissertações e teses o tema “inclusão” era terciário, por exemplo, produções que examinaram o intérprete educacional e, mais especificamente, a sua atuação em escolas regulares inclusivas, no entanto, a fim de classificar tais produções, consideramos somente o tema principal e o tema secundário, a

saber, “intérprete educacional” e “atuação em contexto educacional”.

Por fim, ao examinar os principais resultados e considerações das produções acadêmicas, realizamos, primeiramente, uma leitura detalhada das dissertações e teses e selecionamos os principais resultados e considerações apresentados, em consonância com seus objetivos e questões norteadoras. Esse processo foi realizado em dois momentos, a fim de atestar a consistência dos dados selecionados. Em seguida, organizamos esses resultados conforme os eixos temáticos estabelecidos anteriormente e buscamos evidenciar regularidades, ou nas palavras de Bardin (2011, p. 135), “[...] ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”. E em razão das especificidades de determinadas dissertações e teses, evidenciamos, também, singularidades observadas. Tais resultados foram, posteriormente, analisados segundo o arcabouço teórico da presente pesquisa.

Não realizamos uma análise crítica das dissertações e teses selecionadas, pois, assim como expressou Gouveia (1976, p. 78), “[...] para julgar desse ângulo, precisaríamos, dado o caráter multidisciplinar do campo, incursionar por áreas nas quais nos falta competência.”, desse modo, nos atemos à identificação e análise descritiva dos trabalhos selecionados.

Nessa primeira seção, apresentamos um panorama dos principais estudos que examinaram a produção científica em Educação e em Educação Especial no Brasil, bem como, sobre a educação de surdos, de modo a compreender os caminhos trilhados até aqui e subsidiar as nossas análises e reflexões. Exibimos, ainda, a justificativa e as questões de pesquisa, os objetivos e a hipótese que nortearam essa investigação. Também, apresentamos a abordagem metodológica adotada, definimos a fonte de informação e o *corpus* da pesquisa e delineamos os procedimentos empregados no processo de coleta e análise dos dados.

Nas seções que seguem, apresentamos o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, abordando os seguintes aspectos: a perspectiva teórica relativa à surdez empregada e as representações, discursos e práticas instituídos sobre os surdos e sobre a surdez ao longo da história, sinalizando algumas implicações no contexto educacional; e um panorama das políticas educacionais brasileiras contemporâneas no âmbito da educação de surdos, considerando, também, as ações do movimento social surdo que influenciaram tal conjuntura, evidenciando um paradoxo no campo.

Em seguida, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados, com vistas a mapear o campo de investigação e examinar o estado do conhecimento sobre a educação de surdos. Desse modo, a análise e discussão dos resultados está organizada a partir dos tópicos: a) o mapeamento da produção acadêmica sobre a educação de surdos e b) o estado do conhecimento da produção acadêmica sobre a educação de surdos. Por fim, expomos as nossas considerações finais, no sentido de concluir, por ora, as reflexões aqui levantadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está organizada a partir dos tópicos: “Representações e discursos sobre os surdos e a surdez” e “Educação de surdos no contexto da educação inclusiva”, que apresentam o referencial teórico que embasa a presente pesquisa. Inicialmente, delimitamos a perspectiva teórica relativa à surdez adotada e refletimos acerca das representações, discursos e práticas instituídos sobre os surdos e sobre a surdez historicamente, sinalizando algumas implicações no contexto educacional. Em seguida, delineamos um panorama das políticas educacionais brasileiras no âmbito da educação de surdos nas últimas décadas, considerando, também, as ações do movimento social surdo, cujas reivindicações pelo reconhecimento de sua diferença linguística e cultural, sobretudo a partir do final do século XX, influenciaram a formulação de políticas públicas.

2.1 Representações e discursos sobre os surdos e a surdez

Com vistas a contextualizar as discussões desenvolvidas no decorrer da presente pesquisa, delineamos a perspectiva teórica relativa à surdez adotada, bem como, algumas reflexões acerca das representações, discursos e práticas instituídos sobre os surdos e sobre a surdez ao longo da história.

Entendemos por representação um sistema de significação, um modo de atribuição de sentido, que, conforme Silva (2000, p. 91), consiste em “[...] um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.”. De acordo com o autor, é mediante a representação que a identidade - “aquilo que sou” - e a diferença - “aquilo que não sou” - adquirem sentido. Esses conceitos mostram-se pertinentes para as discussões que empreenderemos aqui, pois a identidade e a diferença, atribuídas socialmente e culturalmente, não convivem lado a lado em harmonia, sem hierarquias, mas são disputadas, em outras palavras, na afirmação da identidade e na marcação da diferença há um processo de diferenciação fortemente marcado por relações de poder, como o poder de incluir/excluir, de demarcar territórios, de classificar e de normalizar. Tais operações são ordenadas segundo o ponto de vista da identidade e estruturam-se em torno de oposições binárias, como masculino/feminino, branco/negro, normal/anormal, ouvinte/surdo, etc. (SILVA, 2000). Nas oposições binárias, o primeiro termo, isto é, a norma - implícita, invisível e inquestionável - funciona como referência para o segundo termo, que, por sua vez, exprime a falta ou a

negação (SKLIAR, 1999a; LUNARDI, 2003). Conforme Lunardi (2003, p. 142), “Na oposição ouvinte/surdo, por exemplo, o primeiro termo funciona como padrão a partir do qual se hierarquizam todos os discursos nos quais os surdos são obrigados a narrar-se e a identificar-se”, assim como veremos adiante.

As nossas reflexões alinham-se a uma perspectiva socioantropológica da surdez. Nessa perspectiva, a surdez é concebida como uma experiência visual, que se traduz, para além de uma capacidade de produção e compreensão puramente linguística ou de uma modalidade singular de processamento cognitivo, em todos os modos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no plano cognitivo, linguístico, cultural, ético, estético, artístico, entre outros (SKLIAR, 1999b). Esse modelo busca edificar outras representações, discursos e práticas sobre os surdos, a partir de uma perspectiva social, cultural e política, na medida em que “[...] nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir.” (SKLIAR, 2000a, p. 20), opondo-se, então, a um modelo clínico-terapêutico da surdez.

Nesse sentido, e em consonância com uma perspectiva socioantropológica da surdez, adotamos na presente pesquisa o termo surdo e/ou suas variações, e não o termo deficiente auditivo e/ou suas variações. Para melhor explicarmos essa opção, nos reportamos às considerações de Lopes (2012), de acordo com a autora, o termo deficiente auditivo pressupõe que a surdez é vista como uma deficiência, logo, o sujeito é caracterizado por sua perda auditiva - que deve ser tratada e/ou ter minimizadas as suas consequências -, o qual convive entre ouvintes, possui o modelo ouvinte como referência de normalidade e assume a língua portuguesa como língua oficial; esse termo condiz com uma concepção clínico-terapêutica da surdez, como veremos adiante. Por sua vez, e ao encontro da perspectiva teórica que assumimos aqui, o termo surdo pressupõe que a surdez é vista como diferença, desse modo, o sujeito é definido pela presença do olhar, o qual tem a surdez como um primeiro identificador do outro surdo como semelhante, convive com surdos e em comunidade surda, possui o modelo surdo como referência de normalidade e assume a Libras como língua oficial e a língua portuguesa como segunda língua. Portanto, reiteramos que tal escolha não é aleatória, tampouco neutra.

O modelo socioantropológico da surdez fundamenta-se, então, na noção de diferença, que difere da noção de diversidade, embora, com frequência, sejam empregadas como sinônimos nos discursos políticos e educacionais atuais. De acordo com Skliar (1999a, p. 22-23), a noção de diferença pode ser entendida inscrita em algumas marcas, como:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de 'pluralidade'; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relações com outras diferenças, não são facilmente permeáveis e nem perdem de vista a suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade.

Por seu turno, conforme Lunardi (2003), no discurso da diversidade, a diferença, entendida simplesmente como diferença, é constrangedora, perturbadora, na medida em que não conseguimos enquadrá-la, nomeá-la ou representá-la como o "outro", o "menor", o "estranho". Para a autora, "Talvez seja essa perturbação o cerne para a captura e, assim, para a homogeneização e normalização das diferenças" (LUNARDI, 2003, p. 181-182). Em outras palavras, no discurso da diversidade operam mecanismos que permitem classificar aqueles que se encontram na norma - definida como um "padrão de comparabilidade" - e aqueles que estão fora dela, para então, capturá-los, discipliná-los, normalizá-los, diluindo as diferenças, tornando esse "outro" estranho, conhecido e familiar. E nessa lógica discursiva, conforme Lunardi (2003), se inscrevem os discursos da "educação para todos", da "educação inclusiva", que serão discutidos no próximo tópico.

Podemos dizer que, diferentemente do modelo socioantropológico, o modelo clínico-terapêutico da surdez funda-se em um conjunto de representações que concebem a surdez como a experiência de uma falta, como uma incapacidade e deficiência (SÁ, 2006), e a partir de uma noção de anormalidade surda, definida por uma noção de normalidade ouvinte, institui uma visão fortemente associada ao déficit biológico, à patologia, e se traduz em estratégias e recursos direcionados à reabilitação, à correção. E conforme Skliar (1999a, p. 21), "O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade."

Diante do exposto, afirmamos que a surdez não é concebida, aqui, sob o viés da deficiência, mas em uma dimensão política, que implica considerá-la como uma construção social, cultural e histórica, marcada por relações de poder que permeiam as representações, os discursos e as práticas instituídos sobre os surdos e sobre a surdez. Inverte-se a lógica do discurso da deficiência, apoiado em oposições binárias como ouvinte/surdo, normal/anormal,

oralidade/gestualidade, etc., ao problematizar os processos sociais, culturais e políticos que regulam e controlam o modo como são concebidos e inventados os corpos e as mentes dos surdos (SKLIAR; SOUZA, 2000). Nos valem das palavras de Skliar e Souza (2000, p. 10) no sentido de explicitar que:

Aproximar-se da surdez a partir dessa mirada, nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda. Em outras palavras nos leva a inverter o problema: em vez de se entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

Compreendemos, então, que tais representações sobre os surdos e sobre a surdez perpassam os discursos, as políticas e as práticas educacionais, e são produzidas em meio a um jogo de relações de saber/poder, o saber constituído sobre o outro e o poder que tal saber exerce, em um determinado contexto histórico. De um lado, estariam as formas de narrar aos surdos segundo uma noção de normalidade ouvinte/anormalidade surda, de outro, estariam as formas de narrar aos surdos conforme uma noção de normalidade surda, com base nas narrativas dos próprios surdos sobre eles mesmos. Em outras palavras, o surdo é interpretado como deficiente ou como diferente de acordo com a posição ou lugar que ocupam aqueles que definem essa diferença e aqueles que estão sendo definidos (PERLIN, 2000).

Podemos dizer que historicamente a surdez tem sido narrada segundo um conjunto de representações ouvintes, em consonância com uma concepção clínico-terapêutica. Ressaltamos que não se trata de atribuir ao ouvinte a responsabilidade pela submissão surda aos diferentes mecanismos de normalização, mas compreender a matriz que rege a nossa sociedade, cuja norma define que ouvir é normal, desse modo, determina quem é “normal” e quem é “anormal” (LOPES, 2012). Portanto, retomando os conceitos de identidade e diferença propostos por Silva (2000), podemos dizer que nessa perspectiva a diferença surda tem sido marcada a partir de referenciais ouvintes, de uma identidade ouvinte hegemônica, e segundo mecanismos de normalização. Para o autor, normalizar significa eleger, de modo arbitrário, uma identidade específica, no caso a ouvinte, como um parâmetro, a partir do qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas, a essa identidade atribui-se todo um conjunto de características positivas, em relação às quais as demais identidades só podem ser avaliadas de maneira negativa. Logo, nesse processo, o surdo é obrigado a olhar-se e a narrar-

se segundo uma perspectiva ouvinte, e, conforme Skliar (2015, p. 15), “[...] é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.”.

Em conformidade com essa lógica discursiva, consolidaram-se no âmbito educacional a abordagem Oralista e a Comunicação Total, dispostas segundo estratégias e práticas pedagógicas reparadoras, corretivas. Em suma, a abordagem Oralista enfatiza o desenvolvimento da oralidade, negando, explicitamente, o uso da língua de sinais. Tal abordagem foi legitimada a partir do II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, em Milão, na década de 1880, o qual contou, sobretudo, com a participação de educadores ouvintes e fixou a superioridade da língua oral majoritária sobre a língua de sinais, isto posto, a educação de alunos surdos deveria orientar-se unicamente para o ensino e aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 2000b). No entanto, outros pressupostos também orientaram tal abordagem, como os filosóficos: o oral como abstração e o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos: o valor da confissão oral; e os políticos: necessidade de abolir os dialetos, que nos séculos XVIII e XIX eram dominantes (SKLIAR, 2015).

Por sua vez, a Comunicação Total, formulada em meados do século XX, em meio a um descontentamento com os resultados obtidos por meio de métodos oralistas e aos apontamentos de estudos linguísticos que atestavam o estatuto linguístico das línguas de sinais⁴, pode ser definida, segundo Sá (2010), como: a) um posicionamento “filosófico-emocional”, ao aceitar o surdo e preconizar a utilização de inúmeros artifícios para a efetivação da comunicação; b) como uma “abordagem educacional bimodal”, a qual demanda o aprendizado da língua majoritária por meio de múltiplos recursos, como leitura orofacial, leitura e escrita, alfabeto digital, gestos e elementos da língua de sinais; c) como um “bimodalismo exato”, ou seja, a língua de sinais e a língua majoritária são empregadas de forma combinada resultando em uma terceira modalidade, a língua majoritária sinalizada, no contexto brasileiro, o Português sinalizado.

⁴ Especialmente a partir da década de 1960, os estudos de Willian Stokoe, linguista norte americano, sobre a natureza linguística da língua de sinais americana, suscitaram importantes contribuições para as reflexões sobre o estatuto linguístico das línguas de sinais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é uma língua natural e apresenta todos os critérios de sistemas linguísticos genuínos, bem como, expressa conceitos abstratos, não é única ou universal, apresenta organização gramatical própria, não é inferior ou subordinada às línguas orais e é representada no hemisfério esquerdo do cérebro, assim como as línguas orais.

No primeiro caso [Oralismo], a oposição à língua de sinais foi clara: não se discutia sua existência, sua possibilidade de ser o que é - uma língua; no segundo [Comunicação Total], essa negação ocorreu de forma velada, pois, ao mesmo tempo em que se ‘permitia’ e, discursivamente, ‘aceitava-se’ a língua de sinais, ela era descaracterizada e assimilada pela gramática da língua majoritária. Impossibilitou-se, dessa maneira, o embate, o conflito sociocultural e ideológico determinado pelo contato das duas línguas. (LODI, 2005, p. 417-418).

Desse modo, em ambas as abordagens as discussões centraram-se no ensino da língua majoritária, a oralidade constituía o eixo fundamental de todo o processo educacional, desconsiderando-se as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos. Tais práticas resultaram em altos índices de fracasso, evasão e exclusão escolar, ao longo de mais de cem anos.

Também, em consonância com um modelo clínico-terapêutico da surdez, observamos nos últimos anos a ampliação de técnicas de implante coclear, ou seja, implantes cirúrgicos de prótese coclear ou “ouvido biônico” que convertem as ondas do som em correntes elétricas transmitidas a um canal implantado no ouvido interno. Por meio desse dispositivo, o sinal sonoro é transmitido ao processador da fala, que encaminha a informação ao receptor estimulador interno através de uma antena transmissora sob a forma de sinais elétricos. As informações passam para os eletrodos intracocleares que as conduzem às fibras nervosas da cóclea, desencadeando uma sensação auditiva (LANE, 1992; COELHO; AMORIM; MENDES, 2012). Esse mecanismo reafirma um processo de medicalização da surdez, com vistas a minimizar os desvios da surdez e equiparar os surdos aos “normais”, aos ouvintes, negando a língua de sinais e as marcas culturais dos surdos. Medicalizar a surdez denota, segundo Skliar (2000b, p. 79), “[...] orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos de fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais.”.

Destarte, os saberes constituídos conforme um modelo clínico-terapêutico da surdez desconsideraram a diferença surda, instituindo normas e valores segundo padrões de referência ouvinte, subordinando a língua de sinais, a cultura surda e as identidades surdas, mediante mecanismos de normalização. De acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006), a marca da deficiência, estabelecida na relação com o ouvinte, produziu alteridades deficientes, dependentes de representações ouvintes. Além disso, “A presença do ouvinte nas narrativas surdas - como sendo o opositor binário do surdo - afasta o próprio surdo da possibilidade de

fazer, de si mesmo, uma posição de referência à sua condição de ser surdo.” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

Não obstante, temos vivenciado nas últimas décadas um movimento de resistência, de ruptura com tais representações ouvintes sobre a surdez; um movimento de reconfiguração de um discurso da deficiência em um discurso da diferença, fundado em concepções socioculturais e antropológicas da surdez. A diferença não é vista, aqui, como “[...] exclusão, e marginalização daqueles que são considerados como os ‘outros’, daqueles que parecem estar ‘fora do lugar’ [...]” (SKLIAR, 2000a, p. 20), mas instituída a partir de experiências culturais distintas, de outras formas de ver e de interagir no mundo. Sob esse prisma, as narrativas sobre os surdos e sobre a surdez passam a ser constituídas a partir de uma perspectiva surda, da visibilidade da língua de sinais, da experiência visual, da cultura surda e das identidades surdas, isto é, com base em um modelo surdo como referência de normalidade, com vistas a desconstruir, a desmistificar narrativas ouvintes hegemônicas, relacionadas à patologia e de caráter normalizador.

No âmbito de tais reflexões, Vieira-Machado (2010), ao examinar as construções históricas e sociais sobre a surdez, assinala que nos séculos XVII e XVIII os surdos eram percebidos enquanto seres desprovidos de linguagem e assim, estavam associados à animalidade. A partir do século XIX, os surdos passam a ser considerados como indivíduos passíveis de serem educados, oralizados, segundo uma concepção clínica da modernidade. No século XX, ampliam-se os movimentos de resistência às representações e aos discursos dominantes, constituindo, “[...] paralelamente ao discurso clínico, um sujeito surdo, BILÍNGUE [...], estabelecido por meio de uma cultura, já que a língua de sinais ganha seu *status* de língua”. (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 51). De acordo com a autora, enquanto invenção cultural de nosso tempo e fruto dos movimentos de resistência, o sujeito surdo bilíngue passa a ser reconhecido e afirmado nas políticas linguísticas e educacionais atuais, que reconhecem a língua de sinais como natural e primeira língua dos surdos, e o ensino da língua majoritária, na modalidade oral ou escrita, como segunda língua.

Podemos dizer que tais desdobramentos representam avanços nas concepções e nas práticas voltadas à educação de alunos surdos, uma vez que buscam contemplar o direito linguístico do surdo de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua acessível a ele, e que ele tenha domínio. No entanto, há um distanciamento entre o direito previsto na legislação e as práticas bilíngues vivenciadas no interior das escolas, onde a língua e a cultura majoritárias ocupam, ainda, um *status* privilegiado.

Para discutir essa questão, nos reportamos a Hamel (1988) que, ao debater a política linguística e educacional de grupos indígenas no México, estabelece algumas distinções entre programas que se denominam bilíngues, como: a) programas de submersão total: programas monolíngues direcionados ao ensino da língua de instrução, excluindo a língua materna do aluno; b) programas de submersão relativa: nesses programas, a língua materna do aluno não é excluída completamente, porém nega-se a língua e a cultura minoritárias; c) programas de transição sistemática para a segunda língua: tais programas propõem conservar algumas funções básicas da língua materna e desenvolver as funções principais, especialmente as acadêmicas, na segunda língua, a língua materna assume, então, um papel de “ponte” no processo de transição para a segunda língua; d) programas de preservação linguística e emancipação cultural: nesses programas, busca-se desenvolver as duas línguas de modo igualitário, incluindo os valores culturais que as representam, os alunos adquirem competência linguística em ambas as línguas e a capacidade de atuar nas respectivas culturas. Em consonância com o que expusemos até aqui, podemos dizer que uma educação verdadeiramente bilíngue orienta-se para preservação linguística e emancipação cultural dos sujeitos. Entretanto, muitas vezes, nas práticas empregadas na educação de surdos a língua de sinais é subtraída ou secundarizada em relação à língua majoritária, bem como, o projeto pedagógico da escola, o currículo, as metodologias e práticas de ensino sustentam-se em referenciais ouvintes, desconsiderando-se as particularidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos, consoante aos princípios que caracterizam os programas de submersão total, de submersão relativa ou de transição sistemática para a segunda língua, descritos por Hamel (1988). Tais modelos geram, conforme o autor, sérias deficiências, especialmente cognitivas e acadêmicas, em ambas as línguas; além de alienação ou desarraigamento cultural, produzindo, com frequência, fracassos escolares generalizados.

Ademais, de acordo com Skliar (1998; 1999b; 2000b), uma educação bilíngue, definida a partir de um reconhecimento político da surdez como diferença, sugere algo além da capacidade de dominar duas línguas; aspectos sociais, culturais, curriculares e metodológicos inerentes à condição de surdez também devem ser considerados. Para Skliar (1998, p. 55),

[...] seria um erro se a educação bilíngüe só se ativesse a propor e/ou a refletir uma situação sociolingüística e cultural. Ao contrário, a educação bilíngüe deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições lingüísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de *status* e de valores

no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira [língua], a [língua] de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda [língua] na educação dos surdos, difundir a [língua] de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo - e não ao mercado - do trabalho.

Discutimos brevemente até aqui, as representações, discursos e práticas instituídos sobre os surdos e sobre a surdez ao longo da história, traduzidos nos modelos clínico-terapêutico e socioantropológico da surdez. No entanto, concordamos com Skliar (2015) ao afirmar que, na atualidade, a temática da surdez constitui um campo de representações complexas, que não podem ser facilmente delimitadas em modelos conceituais opostos - clínico-terapêutico ou socioantropológico. Isso posto, em consonância com o autor, no sentido de superar uma oposição, didaticamente simplificada, entre tais modelos sobre a surdez, passamos a interpretá-la a partir de diferentes representações que a constituem como uma diferença política; como uma experiência visual; como identidade múltipla ou multifacetada; localizada e produzida no discurso da deficiência. Tais representações demandam uma aproximação com os discursos, as discussões e práticas de diferentes vertentes de estudo em Educação, rompendo com paradigmas tradicionais e hegemônicos da Educação Especial - comumente determinada por modelos clínico-terapêuticos, em que os surdos são vistos como deficientes e percebidos como desvios da normalidade -, incluindo, assim, “[...] a análise da educação de surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e das identidades dos sujeitos surdos.” (SKLIAR, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, a aproximação com estudos de natureza pós-moderna, pós-estruturalista, pós-colonialista, com os Estudos Culturais e com os Estudos Surdos tem contribuído para a articulação e para a construção de outros saberes e sentidos no âmbito da educação de surdos. Muitos estudiosos, surdos e ouvintes, com base nos pressupostos de tais abordagens, têm tecido críticas às representações, aos discursos e às práticas que tradicionalmente condicionam e regulam o surdo, a sua língua, a sua cultura e a sua identidade, constituindo diferentes modos de olhar e de narrar a surdez.

Não temos a pretensão de aprofundar a compreensão acerca do alcance de tais abordagens, cientes de sua complexidade e dos limites da presente pesquisa. Para mais detalhes, citamos, entre outros, os estudos de Santos (1995), Silva (2000), Bhabha (2005) e

Hall (2006). Porém, considerando-se o que foi exposto até o momento, podemos dizer que compartilhamos, especialmente, das interpretações teóricas dos denominados Estudos Surdos.

De acordo com Bauman e Murray (2014), os Estudos Surdos constituem um campo acadêmico que, segundo uma multiplicidade de perspectivas, como Antropologia, Linguística, Estudos Culturais, etc., busca problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez, sobre a língua de sinais, sobre a cultura e comunidade surdas produzidos em um contexto de poder e de ideologia. Os Estudos Surdos buscam redefinir as representações dominantes sobre as identidades surdas, superando uma noção de patologia e evoluindo em direção a uma concepção de identidade cultural, nesse sentido, “[...] a orientação fundamental do campo é derivada da noção de que as pessoas surdas não são definidas por sua falta de audição, mas por formas linguísticas, culturais e sensoriais do ser no mundo.” (BAUMAN; MURRAY, 2014, p. 68). No Brasil, os Estudos Surdos em Educação configurou-se enquanto campo teórico em meados da década de 1990, a partir da estruturação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (Nupes)⁵, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pelo professor Carlos Skliar (LOPES, 2007), e juntamente com outros pesquisadores e grupos de estudos e pesquisas, tem contribuído para ampliação e (re)configuração das discussões e reflexões na área.

Sob essa mirada, os Estudos Surdos em Educação, enquanto um campo de investigação e proposições educacionais, articulado a outras linhas de estudo, suscitam diferentes níveis de reflexão, assim como:

- sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos [...];
- sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema [...];
- sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;
- acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um consenso pedagógico. (SKLIAR, 2015, p. 15).

Desse modo, ao problematizar as representações e os discursos dominantes que historicamente têm definido projetos políticos e dispositivos pedagógicos a partir da produção da anormalidade surda e do controle do corpo surdo, os Estudos Surdos ampliam as

⁵ Além do Nupes, na UFRGS, muitos pesquisadores têm contribuído para a efetivação e a consolidação dos Estudos Surdos no Brasil. Nesse sentido, destacamos o Grupo de Estudos Surdos (GES), na Unicamp; o Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez (Geles), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra); o Grupo de Estudos Surdos (GES), na UFSC; e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes), formado por setes universidades no estado do Rio Grande do Sul (LOPES, 2007).

possibilidades de análise e de compreensão acerca da educação de alunos surdos, por meio de narrativas que concebem as formas de ser surdo a partir da diferença, de seu reconhecimento político.

Nesse contexto de transformações, e por meio da luta do movimento social surdo brasileiro, com o apoio de professores, pesquisadores e especialistas, surdos e ouvintes, intensificam-se, especialmente a partir do final do século XX, as reivindicações pelo reconhecimento linguístico e cultural dos surdos, que fomentaram a formulação de políticas linguísticas e educacionais no Brasil, nas últimas décadas. Porém, apesar dos avanços, observamos ainda contradições e embates nos direcionamentos da educação de alunos surdos em nosso país, como veremos no tópico a seguir.

Para finalizar, podemos dizer, em consonância com Thoma (2012, p. 177-178), que a despeito das transformações vivenciadas nas últimas décadas, as diferentes representações sobre os surdos ainda se mesclam, ora narram um sujeito deficiente, “a quem falta algo”, ora narram um sujeito diferente, que vive uma experiência visual, usuário de uma língua de sinais e parte de uma cultura minoritária. Por isso, concordamos com a autora ao afirmar que como educadores, o nosso desafio é “colocar tais representações sob permanente suspeita”, com vistas a propiciar “relações que não sejam de captura e aprisionamento”, mas de reconhecimento dos surdos e da surdez nas “várias possibilidades de serem sujeitos desse mundo e desse tempo em que vivemos.”.

2.2 Educação de surdos no contexto da educação inclusiva

Atualmente, no Brasil, a educação de surdos orienta-se, sobretudo, segundo uma política educacional inclusiva, baseada no “[...] direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2008, p. 5). No entanto, a proposta de inclusão de alunos surdos em sistemas regulares de ensino tem sido fortemente contestada pela comunidade surda⁶, que, em razão das particularidades linguísticas e culturais dos surdos, reivindica o direito de os surdos estudarem com seus pares, em escolas ou classes (no interior de escolas regulares) específicas para surdos, segundo uma perspectiva educacional bilíngue. Nota-se, portanto, uma tensão no campo, presente também nas políticas educacionais vigentes e, por sua vez, nas práticas educacionais. Desse modo, no sentido de

⁶ Podemos entender o conceito de comunidade surda conforme Strobel (2008, p. 29), para a autora, “[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes - membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros - que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização”.

compreender essa conjuntura, focalizamos, especialmente, a Lei n. 10.436 de 2002, que dispõe sobre língua de sinais e dá outras providências (BRASIL, 2002), o Decreto n. 5.626 de 2005, que regulamenta a referida Lei (BRASIL, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e algumas de suas implicações no contexto da educação de surdos.

Optamos por voltar o nosso olhar a partir da década de 1990, pois, nesse momento, ampliam-se no interior do movimento social surdo ações em defesa dos direitos linguísticos e culturais dos surdos, que impulsionaram e influenciaram a formulação da Lei n. 10.436 de 2002 e do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2002; 2005). Paralelamente, florescem iniciativas oficiais fundadas em princípios de equidade e de universalização do direito e acesso à educação de qualidade em sistemas regulares de ensino, sob forte influência de organismos internacionais, como veremos adiante. De um lado, a surdez é narrada como uma diferença, e a educação de surdos é reconhecida como um campo específico do conhecimento (LODI, 2013). De outro, a educação de surdos é vista como parte da Educação Especial, e a surdez localizada e produzida no discurso da deficiência (KLEIN; FORMOZO, 2009; SKLIAR, 2015).

De acordo com Brito (2013), a partir da década de 1980, no contexto de abertura política e redemocratização do país, ocorre uma reativação e expansão dos movimentos sociais de diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, consolida-se o movimento social surdo, inicialmente ligado ao movimento social das pessoas com deficiência, em prol dos direitos e anseios dos sujeitos surdos. A criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), a partir da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), enquanto uma organização “de” surdos e não “para” surdos, contribuiu para o fortalecimento do movimento social surdo e possibilitou a ampliação de “estruturas de oportunidades políticas favoráveis”, sobretudo por meio da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e da Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC), que fomentaram suas ações, como descreve o autor.

Conforme Brito (2013), inicialmente, na década de 1980, as ações do movimento social surdo buscavam o protagonismo dos surdos na sua organização política e na condução de assuntos voltados à sua vida social, bem como, a garantia de direitos sociais que assegurassem igualdade de oportunidades e pleno exercício da cidadania. Já na década de 1990, intensifica-se a campanha pela oficialização da Libras, a princípio centrada no direito à cidadania e igualdade de oportunidades. Mas, especialmente a partir da segunda metade da

década de 1990, a campanha pela oficialização da Libras adquire novos contornos, com base, sobretudo, em estudos sobre a linguística da Libras e sobre a educação bilíngue; tal campanha pautou-se, então, no estatuto linguístico da Libras, entendida também como um elemento constitutivo e produtor da cultura e identidade surdas. Nas palavras do autor, “[...] após essa guinada discursiva, a bandeira da oficialização não era mais carregada em nome da cidadania, por igualdade de oportunidade; mas, sim, por identidade, por direitos linguísticos e culturais.” (BRITO, 2013, p. 243). Sob essa bandeira, o movimento social surdo organizou uma série de ações coletivas que resultaram na elaboração do Projeto de Lei n. 131 de 1996, da senadora Benedita da Silva, que resultou, aproximadamente seis anos mais tarde, na aprovação da Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), a lei de Libras.

E com vistas a ampliar o nosso olhar acerca do movimento social surdo, nos reportamos, de modo sucinto, aos fundamentos de uma teoria do reconhecimento, formulada pelo sociólogo e filósofo social Axel Honneth⁷, a fim de estabelecermos uma possível relação entre a sua teoria e a luta social do movimento surdo no Brasil, ou seja, na tentativa de interpretar a luta social do movimento surdo brasileiro como uma luta por reconhecimento.

Em suma, de acordo com Honneth (2003), a formação de uma identidade prática do indivíduo pressupõe a experiência de reconhecimento intersubjetivo. Em outras palavras, para o autor, a possibilidade de um indivíduo desenvolver uma autorrelação imperturbada se mostra dependente de três formas de reconhecimento: a) relações primárias: como o amor e a amizade, cuja experiência de reconhecimento resulta em uma autorrelação prática de autoconfiança; b) relações jurídicas: como os direitos, cuja experiência de reconhecimento resulta na autorrelação prática de autorrespeito; e c) comunidade de valores: como a solidariedade, cuja experiência de reconhecimento resulta em uma autorrelação prática de autoestima.

Conforme o autor, para cada forma de reconhecimento correspondem formas de desrespeito que afetam a autorrelação prática de um indivíduo, privando-o do reconhecimento de determinadas pretensões de identidade, são elas: a) relações primárias: maus tratos físicos e violação, que ameaçam a integridade física de um sujeito e afetam a sua confiança, resultando em “[...] uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social”; b) relações jurídicas: privação de direitos e exclusão social, que ameaçam a

⁷ Axel Honneth é considerado o representante da terceira geração da “Escola de Frankfurt”. Inserido na tradição da “Teoria Crítica”, desenvolve sua teoria com base no modelo conceitual hegeliano de “luta por reconhecimento”, ampliado por Mead no plano da psicologia social.

integridade social de um sujeito e afetam seu autorrespeito moral, o sujeito permanece “[...] excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade”, bem como, “[...] para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral”; e c) comunidade de valores: degradação e ofensa, que ameaçam a honra e a dignidade de um sujeito e afetam negativamente o valor social de indivíduos ou grupos, isto é, a experiência de uma desvalorização social resulta em “[...] uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características.” (HONNETH, 2003, p. 215-217).

Essas experiências de desrespeito, segundo Honneth (2003), suscitam reações emocionais negativas, uma vez que os sujeitos reconhecem que lhe é negado de forma injustificada o reconhecimento social, e podem representar o impulso motivacional de resistências e conflitos sociais, isto é, de uma luta por reconhecimento. No entanto, para o autor, as experiências individuais de desrespeito só podem ser concebidas como base motivacional de uma luta coletiva quando interpretadas como experiências típicas de um grupo, por essa razão, a primeira dimensão de reconhecimento - as relações primárias, como o amor e a amizade - não contém “[...] experiências morais que possam levar por si só a formação de conflitos sociais.”. Por outro lado, as experiências pessoais de desrespeito nas relações jurídicas e na comunidade de valores “[...] podem ser interpretadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos” (HONNETH, 2003, p. 256), desse modo, representam um quadro moral para as lutas sociais.

Portanto, entendemos, com base nas premissas de Honneth (2003), a luta social do movimento surdo como uma exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento, impulsionada por experiências de desrespeito compartilhadas entre os sujeitos surdos, historicamente. Para exemplificar, os sentimentos de desrespeito ou de injustiça social experimentados pelos sujeitos surdos, como as atuais propostas de educação inclusiva que os privam de uma educação verdadeiramente bilíngue que reconheça as suas especificidades cognitivas, linguísticas e culturais no contexto educacional, na contramão de suas reivindicações (âmbito das relações jurídicas), como veremos mais adiante; e o não reconhecimento e a desvalorização de sua diferença, de sua língua, de sua cultura e de sua identidade nas diferentes esferas sociais, a partir de concepções terapêuticas e práticas normalizadoras (âmbito da comunidade de valores), como discutimos no tópico anterior, representam, dentre outros, o impulso motivacional para a luta social do movimento surdo, com vistas ao reconhecimento intersubjetivo e social, o reconhecimento de seu direito a uma

educação de qualidade e que atenda às suas singularidades, e o reconhecimento de sua língua, cultura e identidade nos diferentes espaços sociais.

Também, para Honneth (2003, p. 259), “[...] a resistência coletiva procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum, não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento”, mas, “[...] possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma autorrelação nova e positiva.”.

Nessa perspectiva, merece destaque o evento que antecedeu o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, organizado pelo Nuppes e realizado na UFRGS, em 1999. Nesse espaço de discussão, conduzido exclusivamente por surdos, a comunidade surda elaborou o documento denominado “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), entregue às autoridades oficiais em um ato político que consistiu em uma passeata pelas ruas de Porto Alegre no dia 24 de abril de 1999. Para muitos militantes e intelectuais, surdos e ouvintes, esse pré-congresso constituiu peça fundamental na campanha pela oficialização da Libras, que consistia no cerne da luta do movimento social surdo. De acordo com autores como Thoma e Klein (2010) e Fernandes e Moreira (2014), o documento elaborado na ocasião desse pré-congresso subsidiou debates e suscitou a necessidade de mudanças na legislação brasileira, sustentando a aprovação da Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e, mais tarde, do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

Em suma, as diretrizes constantes no documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999) estão organizadas segundo os eixos temáticos: “Políticas e práticas educacionais para surdos”, “Comunidade, cultura e identidade” e “Formação do profissional surdo”. O documento reivindica o reconhecimento e a regulamentação da Libras, e especialmente no que concerne ao processo educacional do surdo, dispõe sobre: o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do surdo; o direito de aprender línguas de sinais, língua portuguesa e outras línguas; o direito à educação em todos os níveis; o direito de ter os mesmos conteúdos que os alunos ouvintes, mas por meio da comunicação visual; a garantia de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa⁸ em vestibulares e em

⁸ Empregamos no referencial teórico a nomenclatura tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa em consonância com a nomenclatura utilizada no Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, no decorrer da presente tese, adotamos a nomenclatura intérprete educacional (IE), que de acordo com Santos (2013), refere-se ao profissional tradutor/intérprete inserido no ambiente escolar. Também, conforme a autora, em alguns contextos, em virtude de uma formação docente como exigência para atuar no âmbito escolar, esse profissional é designado professor interlocutor.

concursos públicos e de critérios especiais de avaliação em provas de Português; a implementação de disciplinas que abordem a Libras e informações sobre a cultura surda em cursos superiores; a defesa de escolas ou classes específicas para surdos, considerando a inclusão escolar prejudicial à língua de sinais, cultura e identidade surdas; a ruptura com um modelo clínico na educação de surdos; a reestruturação do currículo atendendo às demandas dos surdos e incluindo disciplinas que favoreçam o seu desenvolvimento e a construção de sua identidade; a valorização da comunidade e cultura surdas; a importância do profissional surdo nas escolas ou classes específicas para surdos e do contato com a comunidade surda para a construção da identidade surda; a formação específica de professores e instrutores surdos, de professores ouvintes de alunos surdos e de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa; a presença de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa com formação em nível superior nas universidades; o reconhecimento da língua de sinais, da cultura e comunidade surdas nas universidades; entre outros.

Isso posto, podemos dizer que em diálogo com as reivindicações da comunidade surda, foram sancionados a Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), os quais sinalizam importantes avanços, ao manifestar a pluralidade linguística de nosso país e propor diretrizes para a educação de alunos surdos segundo uma perspectiva bilíngue.

A Lei n. 10.436 de 2002 reconhece a Libras como meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas no Brasil, e institui o papel do poder público e de empresas concessionárias de serviços públicos em apoiar o seu uso e difusão nos diferentes espaços sociais. A Lei dispõe, ainda, sobre a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em nível médio e superior (BRASIL, 2002).

Por sua vez, o Decreto n. 5.626 de 2005, que regulamenta a referida Lei, primeiramente apresenta uma definição de surdez em consonância com uma perspectiva socioantropológica e ao encontro das reivindicações da comunidade surda; esclarece: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005, cap. 1, art. 2). A partir do reconhecimento jurídico da Libras, o Decreto estabelece diretrizes para a sua inclusão como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores, como licenciaturas, Pedagogia e Educação Especial, bem como em cursos de Fonoaudiologia. O Decreto contempla, ainda, a formação do professor e do instrutor de Libras para atuar na educação

infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, assegurando a prioridade de pessoas surdas nos respectivos cursos de formação. Também, delibera acerca da formação do tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa e da realização do exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras/língua portuguesa (BRASIL, 2005).

Sobre a inserção da disciplina de Libras em cursos de formação de professores, Costa e Lacerda (2015), ao analisarem a produção científica sobre tal temática, demonstram que os estudos, ainda escassos, revelam fragilidades na implementação dessa disciplina nas instituições de ensino superior (IES) do país, carência de orientações para a sua efetivação e reduzida carga horária. Também, apontam que em muitas IES, a disciplina de Libras constitui a única medida tomada no âmbito da formação de professores com vistas à inclusão. No entanto, Costa e Lacerda (2015) alertam para a impossibilidade de ensinar a Libras no contexto de uma disciplina, de 30 horas ou mais, nos diferentes cursos de formação de professores; e para os autores, esse não parece ser o objetivo do Decreto n. 5.626 de 2005. Além disso, conforme os autores, é preciso considerar o papel dessa disciplina no contexto em que está inserida, conforme os pressupostos de educação bilíngue para surdos presentes no respectivo Decreto. Por fim, assinalam que:

A implementação das disciplinas de Libras nos cursos de formação de professores está longe de resolver o problema da educação de surdos no Brasil, na verdade, mesmo em pleno desenvolvimento e se atendesse todas as expectativas de sua implementação, só resolveria parte da questão. Muitas outras medidas permanecem necessárias, no entanto, é inegável que os impactos dessa medida potencializam o interesse pelo debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos e abre caminho para que mais medidas sejam tomadas no sentido da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências. (COSTA; LACERDA, 2015, p. 770).

Retomando as considerações sobre o Decreto n. 5.626 de 2005, podemos dizer que especialmente no que tange à educação de alunos surdos, assegura: acesso à comunicação, informação e educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; cursos de formação de professores para uso e difusão da Libras, para tradução e interpretação da Libras/língua portuguesa e para o ensino do Português como segunda língua; ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua, desde a educação infantil, em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental; escolas com professor ou instrutor de Libras, com tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa, com professor para o ensino do Português como segunda língua e

com professores regentes cientes da especificidade linguística do surdos; atendimento às necessidades educacionais dos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aulas e em salas de recursos; uso e difusão da Libras na comunidade escolar, por meio da oferta de cursos; mecanismos de avaliação adequados ao aprendizado de segunda língua e mecanismos alternativos para avaliação dos conhecimentos expressos em Libras; escolas ou classes de educação bilíngue - em que a Libras e a língua portuguesa escrita sejam línguas de instrução em todo o processo educativo - na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns do sistema regular de ensino nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com professores cientes da singularidade linguística do surdo e com tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa; presença do tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa na educação básica, no ensino superior e demais espaços educacionais; sistemas de acesso à informação, como janela com tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, em cursos na modalidade a distância; entre outros.

Podemos dizer que o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) vai ao encontro de algumas das reivindicações da comunidade surda, expressas no documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), entre outros. Destacamos, principalmente, o reconhecimento da Libras no processo educacional e do ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, assegurando, para tal, formação específica aos profissionais envolvidos nesse processo; a inserção da disciplina de Libras em cursos de formação de professores e em cursos de Fonoaudiologia; presença de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa nos diferentes espaços educacionais, inclusive em processos seletivos; critérios de avaliação adequados ao aprendizado de uma segunda língua; e a garantia de escolas ou classes de educação bilíngue, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, essas conquistas vem sendo incorporadas ao espaço educacional de maneira ainda muito tímida, também, conforme Thoma e Klein (2010), apesar dos avanços, corre-se o risco de a educação de alunos surdos em nosso país manter práticas excludentes do passado, pois mesmo que não seja mais conduzida por práticas oralistas, presenciamos ainda a imposição da língua e da cultura ouvinte por meio de uma política de educação inclusiva, como discutiremos a seguir.

No Brasil, o atendimento educacional de pessoas com deficiência é um fenômeno relativamente recente, historicamente caracterizado pelo predomínio de instituições especializadas, sobretudo de caráter filantrópico e assistencial, organizadas, especialmente, via iniciativa privada. Conforme Kassar (2007; 2011), tradicionalmente a Educação Especial

constituiu um sistema paralelo ao sistema educacional geral, os espaços segregados, como instituições especializadas ou classes especiais no interior de escolas comuns, eram considerados os mais apropriados para o atendimento de pessoas tidas como “anormais”. No entanto, especialmente a partir da década de 1990, e sob forte influência de organismos e movimentos internacionais, bem como de lutas sociais por direitos humanos, acentuam-se em nosso país iniciativas oficiais direcionadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência no sistema regular de ensino sob a justificativa de superar uma lógica tradicional que orientou a nossa sociedade, suas agências formadoras e seus agentes empregadores, disposta segundo padrões de normalidade, em relação aos quais as pessoas com algum tipo de deficiência eram concebidas como fora do âmbito social (BRASIL, 2006).

Na década de 1990, o governo brasileiro intensifica suas relações com agências de financiamento internacionais, como o Banco Mundial, adequando-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão de um modelo econômico capitalista (KASSAR, 2011). Esse período foi marcado por um conjunto de reformas educacionais, fixadas em consonância com as recomendações e exigências de organismos internacionais aos países tomadores de empréstimos, como o Brasil, que influenciaram a proposição de políticas públicas de Educação e de Educação Especial. A ampliação do acesso à educação básica, e mais especificamente do acesso ao ensino fundamental, constituiu uma prioridade entre as orientações de tais organismos; a educação básica passou a ser vista como um instrumento fundamental para diminuição da pobreza e desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, para, assim, estarem aptos para responderem aos desafios dessa nova ordem econômica mundial (SILVA, 2003; MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Nesse contexto, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), apresenta referências ao direito público e subjetivo à educação, bem como à garantia de atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência preferencialmente no sistema regular de ensino. Tais referências foram ratificadas, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), em consonância com movimentos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994 (ESPANHA, 1994), e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de

Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Cidade de Guatemala, Guatemala, em 1999, e legitimada por meio do Decreto n. 3.956 de 2001 (BRASIL, 2001c).

Esses movimentos apresentam, conforme Jesus e Vieira (2011), perspectivas de expansão de ensino a sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional comum, como as pessoas com deficiência, no entanto, merecem ser pensados em sua complexidade, pois apresentam também, implícitos, os interesses das agências de fomento internacionais. Em outras palavras, os organismos internacionais fixaram uma política social direcionada para o corte de gastos, desse modo, preocupações de ordem econômica têm orientado as políticas educacionais, entre elas as proposições para o atendimento educacional de alunos com deficiência, numa relação custo-benefício. Nesse sentido, devido ao alto custo em manter instituições especializadas e à escassez de recursos disponíveis, as escolas regulares deveriam acolher a todas as crianças, apesar de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, entre outros (KASSAR, 2011). Também, nas palavras de Mendes (2006, p. 400),

[...] os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais.

Sob a influência de tais movimentos, o governo brasileiro organiza um conjunto de ações e programas, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, o Programa Escola Acessível, entre outros, de modo a consolidar uma política educacional inclusiva no país. Nesse contexto, no ano de 2007, o MEC, por meio da Seesp, nomeia um grupo de trabalho, formado por professores pesquisadores na área de Educação Especial de diferentes instituições de ensino superior, no sentido de elaborar o Documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entregue ao Ministro da Educação no ano de 2008, que reitera direitos antes previstos em nossa legislação, mas que não foram plenamente assumidos, e orienta o redimensionamento da política educacional brasileira segundo uma perspectiva inclusiva. De acordo com esse Documento,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade

nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, o Documento classifica a Educação Especial enquanto uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e não mais como um sistema paralelo e substitutivo ao ensino comum, a qual irá promover o atendimento educacional especializado, de modo complementar e/ou suplementar ao ensino comum, e propiciar serviços e recursos que permitam apoiar e assegurar o processo educacional e o desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como seu público-alvo, nos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2008).

Especificamente sobre a inclusão de alunos surdos em escolas comuns, o Documento estabelece: educação bilíngue - definida como o ensino na língua portuguesa e na Libras; ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos e ensino da Libras para os demais alunos; serviços de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa e instrutor de Libras; e atendimento educacional especializado nas modalidades oral e escrita e na Libras (BRASIL, 2008).

Todavia, ao examinar os preceitos da referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Quadros (2008) alerta que um trabalho linguístico eficiente na Libras e na língua portuguesa não pode ficar restrito a espaços complementares, como o atendimento educacional especializado, mas envolver a dinâmica regular de construção de conteúdos. Para a autora, a inclusão escolar não pode orientar-se segundo paradigmas homogeneizadores, é necessário considerar os processos linguísticos, sociais, culturais e epistemológicos que os diferentes sujeitos empregam para acessar o conhecimento. Nesse sentido,

No caso dos surdos, o maior desafio é promover uma organização escolar em que a língua de instrução seja a língua de sinais e a perspectiva de organização dos conhecimentos partam de uma construção visual, o que demanda um outro desafio: investir em cursos de graduação para a formação de professores surdos, educadores bilíngues [...] e intérpretes de língua de sinais. (QUADROS, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a organização de uma educação bilíngue para surdos, que contemple as suas especificidades linguísticas e culturais, nos reportamos às considerações de Lodi (2013) ao apontar inconsistências entre os sentidos de educação bilíngue e de inclusão presentes no Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), evidenciando um paradoxo no campo. Concordamos com a autora ao afirmar que os diferentes discursos refletem os lugares sociais daqueles que os enunciam, desse modo, os respectivos documentos fundamentam-se em princípios político-ideológicos distintos, inviabilizando a interlocução entre as suas orientações e por consequência, o planejamento e a implantação de uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos.

De acordo com Lodi (2013), o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), ao dispor sobre uma educação bilíngue para surdos, recomenda a organização de escolas ou de classes bilíngues, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesses espaços, a Libras adquire papel central no processo educacional, como língua de interlocução e de instrução, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada como segunda língua, bem como, conforme a autora, a presença da língua portuguesa escrita decorre “[...] da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução (LODI, 2013, p. 54). Para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, o Decreto prevê escolas ou classes bilíngues, ou mesmo, escolas regulares inclusivas, com professores cientes das especificidades dos surdos, professores e instrutores de Libras e tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa, fixando diretrizes para a formação desses profissionais, como vimos anteriormente. Para Lodi (2013, p. 54-55),

Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional.

Antes de continuarmos, é oportuno destacar o papel da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, entendemos que é na e pela linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos. Porém, no caso da criança surda, o acesso ao mundo da linguagem não ocorre, naturalmente, por vias

que dependam da audição, como no caso das crianças ouvintes, mas, sim, via canal visual. Por essa razão, é por meio da língua de sinais, língua de modalidade visual e espacial, que a criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se cognitivamente, emocional e socialmente. No entanto, a maior parte das crianças surdas é filha de pais ouvintes, os quais, muitas vezes, por desconhecerem as especificidades da surdez e a língua de sinais, privilegiam no ambiente familiar, primeiro ambiente sociocultural da criança, a língua oral, que não é natural ou acessível à criança surda. Desse modo, muitas crianças surdas ao ingressarem na escola não apresentam uma língua constituída, que lhes permita “entender e se fazer entendida”. Espera-se, então, que a escola desempenhe esse papel. Entretanto, não se trata de ensinar a língua de sinais, pois a aquisição de linguagem não ocorre de forma artificial; ela deverá estar presente nos mais diversos contextos, circular entre diferentes interlocutores, de maneira natural e em situações significativas, propiciando um *input* linguístico rico e diversificado (MOURA, 2011).

Com isso em vista, Lodi (2013) assinala que embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) delibere sobre a educação bilíngue para surdos, estabelece uma mesma organização educacional para todos os alunos - a escola regular - nos diferentes níveis e etapas de ensino. Também, não esclarece qual língua deverá ser usada no processo educacional. No entanto, entende-se que uma vez que não é possível empregar a Libras e a língua portuguesa de modo concomitante e que a escola regular é composta por uma maioria ouvinte, a língua a ser privilegiada nesse processo será a do grupo majoritário - a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita. A Libras estará presente em sala de aula por meio dos profissionais tradutores/intérpretes e seu uso, como língua de instrução, será direcionado para os espaços de atendimento educacional especializado. Para Lodi (2013), então, ao deslocar a Libras de sua posição de primeira língua, assumindo um caráter meramente instrumental, a Política (re)afirma a hegemonia da língua portuguesa no processo educacional do aluno surdo, reproduzindo uma lógica dominante que historicamente orientou a educação de surdos, como vimos no tópico anterior. Nessa perspectiva, concordamos com a autora ao indicar que:

[...] a Política reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assumisse seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. (LODI, 2013, p. 49).

Nesse sentido, e na medida em que não aponta a escola ou a classe bilíngue como uma alternativa legítima, como recomendado na própria Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), importante documento norteador da política educacional inclusiva, a referida Política atribui aos alunos surdos a necessidade de adequarem-se aos métodos de ensino pensados para alunos ouvintes, aos tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa a responsabilidade pelo acesso aos processos de ensino e aprendizagem, e ao atendimento educacional especializado o desenvolvimento dos diferentes conteúdos pedagógicos em Libras, a primeira língua do surdo. Nessa perspectiva, a inclusão escolar, da forma como está, não propicia aos alunos surdos as condições necessárias para a sua escolarização e o seu desenvolvimento, limitando-se ao convívio social (LODI, 2013).

Destarte, observamos um distanciamento entre as proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005). O direito à Libras, língua natural do surdo, é secundarizado nas políticas de educação inclusiva, atribuindo-lhe uma função de recurso educacional, inviabilizando a aquisição linguística e cultural pela criança surda, o pleno acesso ao conhecimento historicamente construído e a sua participação social. Por sua vez, entendemos que uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe um processo de ensino e aprendizagem mediado por experiências linguísticas e culturais acessíveis aos alunos surdos. Desse modo, a organização de escolas ou classes específicas para surdos segundo uma perspectiva bilíngue celebra a constituição de espaços acadêmicos sensíveis às suas singularidades, em que a Libras é a língua de convívio e de instrução, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, ensinada como segunda língua, e cujo currículo contempla os aspectos socioculturais da comunidade surda.

Diante do exposto, podemos dizer que não há um consenso em relação ao “lugar” da educação de surdos nas políticas educacionais brasileiras, e tal paradoxo se reflete também nas práticas educacionais. Nas palavras de Moura (2011, 166), “Mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico [...]: faço isso ou aquilo? Como satisfazer ao mesmo padrão com duas ordens tão diferentes? Isso só pode nos paralisar.”. Há, portanto, uma tensão no campo, de um lado, o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) estabelece o direito à educação em escolas ou classes bilíngues para surdos, em consonância com as reivindicações da comunidade surda, de outro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) legitima uma proposta educacional que fixa a inclusão de todos os alunos, independente de suas diferenças linguísticas, intelectuais, físicas, etc., em

sistemas regulares de ensino, em conformidade com as recomendações e interesses de organismos internacionais.

Para exemplificar, os diferentes “lugares” da educação de surdos podem ser entendidos com base nas definições da Feneis, descritas por Campello e Rezende (2014):

- Escolas bilíngues: escolas com espaços arquitetônicos próprios, em que a Libras é a língua de instrução e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. Contam com profissionais surdos e/ou profissionais ouvintes bilíngues.
- Classes bilíngues: classes bilíngues no interior de escolas regulares em municípios cujo número de alunos surdos não justifica a criação de uma escola bilíngue específica para surdos. Nessas classes, assim como nas escolas bilíngues, a Libras é a língua de instrução e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. Há profissionais surdos e/ou profissionais ouvintes bilíngues.
- Escolas regulares inclusivas: nessas escolas, formadas majoritariamente por profissionais e alunos ouvintes, a língua portuguesa, oral e escrita, é a língua de instrução, provavelmente mediada por tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa. Há a oferta de atendimento educacional especializado, no turno inverso ao da classe comum.

Sendo assim, a educação de surdos configura-se, historicamente, em um campo permeado por tensões e embates entre diferentes grupos sociais, que representam concepções e interesses distintos. Nesse sentido, na ocasião da Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, em especial no âmbito das discussões do Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, em que foram articuladas as propostas para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE), as recomendações da comunidade surda acerca da manutenção e criação de escolas ou classes bilíngues para surdos foram rejeitadas sob a justificativa de reforçarem uma estrutura educacional segregadora, contrapondo-se a um princípio inclusivo (LAPLANE; PRIETO, 2010; CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Somado a esse acontecimento, o comunicado da Diretora de Políticas de Educação Especial sobre o fechamento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), em 2011, considerado como “berço e resistência” da Libras e da cultura surda, suscitou intensas mobilizações no âmbito do movimento social surdo, em um encadeamento de lutas e negociações constantes com o Ministério Público Federal (MPF) e o MEC, culminando, após três anos de luta no Congresso Nacional, na aprovação e inclusão das

propostas de ensino especial e escolas bilíngues para surdos entre as metas do PNE 2014-2024 (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Desse modo, na Lei n. 13.005 de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências, entre as estratégias para a efetivação da Meta 4⁹, consta:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2014a, negrito nosso).

Compreendemos, então, que ao incluir as recomendações da comunidade surda na formulação do atual PNE, ratifica-se o direito de os surdos optarem por uma educação que melhor atenda às suas necessidades e anseios, sinalizando um deslocamento, uma ruptura com uma lógica dominante que tradicionalmente orientou a educação de alunos surdos. Não obstante, esse direcionamento demanda novos arranjos políticos, no sentido de efetivar uma proposta de educação bilíngue condizente com as reivindicações da comunidade surda.

Nessa perspectiva, destacamos o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014b), elaborado por um grupo de trabalho designado pelas Portarias n. 1.060 de 2013 e n. 91 de 2013, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do MEC, com vistas a subsidiar a elaboração de uma política nacional de educação bilíngue para surdos. Inicialmente, o Relatório apresenta considerações sobre: a) a proposta de educação bilíngue para surdos; b) a aquisição e o ensino da Libras como primeira língua; c) o ensino da língua portuguesa, língua majoritária do país, como segunda língua; d) um processo de avaliação educacional e institucional, conforme as recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) e da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e Avaliações da Educação Básica; e) a formação inicial e continuada de professores e tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa (BRASIL, 2014b).

⁹ De acordo com a Lei n. 13.005 de 2014, a meta 4 dispõe sobre a universalização, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais e classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, Meta 4).

Também, estabelece metas operacionais para a efetivação da proposta de educação bilíngue no país que preveem, em suma: implantação de escolas bilíngues, escolas polo multimunicipais ou classes bilíngues no interior de escolas inclusivas, sua regulamentação no âmbito das Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal e sua inserção nos cadastros do Inep e formulários do Censo Escolar para concessão de recursos; constituição de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua e Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa, de modo a fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Libras, professores de língua portuguesa como segunda língua e tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa para atuar em projetos educacionais bilíngues; articulação entre as Secretarias de Saúde, Assistência Social e Educação para encaminhamento precoce de crianças surdas à educação infantil bilíngue; acessibilidade no ensino superior para ingresso e permanência de estudantes surdos; aquisição precoce da Libras e ensino da língua portuguesa como segunda língua e segunda modalidade; avaliações em Libras e de Libras como primeira língua, e de língua portuguesa e em língua portuguesa como segunda língua; composição de bases de dados nacionais para registro de vocabulários científicos e técnicos em Libras e de textos em Português escrito por surdos; organização de um currículo da educação básica conforme uma perspectiva intercultural, visuoespacial e digital, em consonância com as recomendações da comunidade surda; entre outros (BRASIL, 2014b).

Podemos estar diante de novos sentidos para a educação de alunos surdos no Brasil, no entanto, como vimos, esse processo não é neutro, mas é resultado de um complexo jogo de relações de poder e saber que ora suscitam avanços, ora retrocessos. Notamos que as propostas presentes no referido Relatório reiteram as reivindicações da comunidade surda pelo reconhecimento de sua diferença linguística e cultural no seu processo educacional, historicamente subordinado a uma racionalidade ouvinte. Nesse sentido, embora o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) represente significativos avanços, nos parece que mesmo após pouco mais de uma década de sua publicação, a efetivação de um projeto nacional de educação bilíngue para surdos, com base numa perspectiva surda e superando práticas pautadas em modelos socioculturais ouvintes, revela-se ainda incipiente, tais avanços têm se limitado, basicamente, ao plano discurso. Logo, é preciso considerar que há um distanciamento entre o discurso oficial ideal e a realidade educacional, desse modo, para além de uma garantia legal, se faz necessário um redirecionamento das práticas educacionais

voltadas aos alunos surdos, com vistas a uma educação de qualidade e que, de fato, reconheça e atenda às suas singularidades e demandas.

3 O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Segundo Vilelas (2009, p. 351), “ANALISAR significa decompor um todo em partes constituintes. A actividade oposta, e complementar, a esta é a SÍNTESE, que consiste em explorar as relações entre as partes estudadas e proceder à reconstituição da totalidade inicial.”. De acordo com o autor, da informação processada dependerá, por certo, a resolução ou não das perguntas iniciais formuladas pelo investigador.

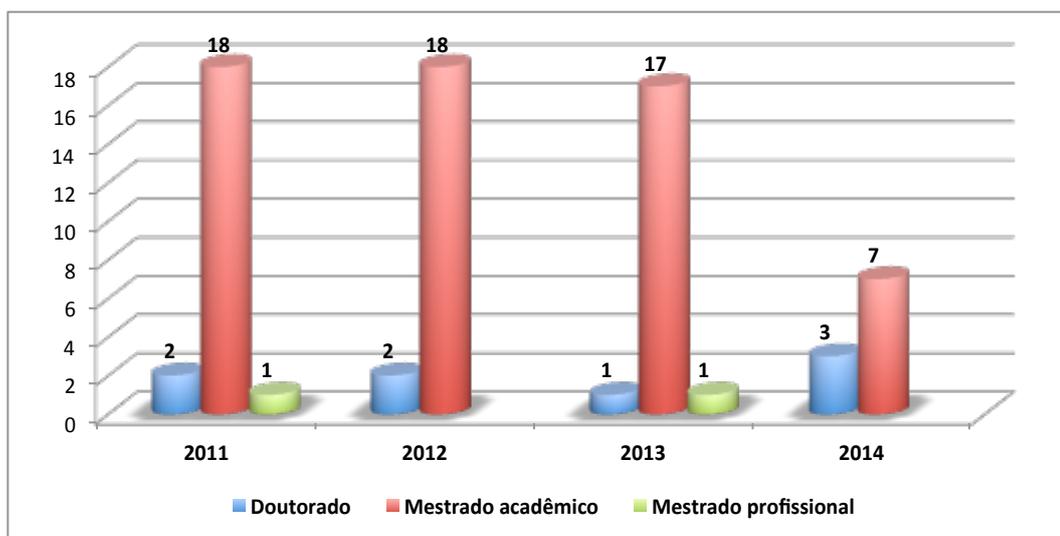
Vale ressaltar que os dados referentes às teses e dissertações serão apresentados separadamente, a fim de proporcionar maior visibilidade aos elementos provenientes das diferentes fontes de informação. A tese e a dissertação consistem no relatório final da pesquisa desenvolvida nos cursos de doutorado e mestrado (acadêmico ou profissional), respectivamente. Ambas distinguem-se, sobretudo, em relação ao nível da abordagem; a contribuição que se espera de uma dissertação é a sistematização dos conhecimentos, por sua vez, o que se deseja de uma tese é uma nova descoberta, ou uma nova consideração de um tema já amplamente estudado, e que efetivamente possa contribuir para o progresso da ciência (SALVADOR, 1978; SILVA; MENESES, 2005).

Primeiramente, apresentamos um mapeamento da produção acadêmica sobre a educação de surdos, por meio da análise das informações bibliográficas das dissertações (n=62) e teses (n=8) analisadas. Buscamos delinear um panorama do respectivo campo e traçar um perfil das produções acadêmicas sobre a educação de surdos, considerando, também, alguns indicadores do sistema nacional de pós-graduação, a fim de subsidiar nossas reflexões.

3.1 A distribuição temporal e nível de formação das pesquisas

A figura 2 apresenta a distribuição temporal e por nível de formação das produções acadêmicas conforme o recorte temporal estabelecido (2010 a 2014), considerando-se a data de defesa das dissertações e teses. Apontamos que o ano de 2010 não consta na figura 2 pois não identificamos frequência de produções nesse ano mediante os recortes de busca estabelecidos.

Figura 2 - Distribuição temporal e por nível de formação das dissertações e teses



Fonte: Elaboração própria.

Observamos, na figura 2, uma distribuição equivalente das dissertações - provenientes de cursos de mestrado acadêmico - nos anos de 2011 (n=18), 2012 (n=18) e 2013 (n=17), com uma acentuada queda no ano de 2014, apresentando somente sete produções. Embora a coleta de dados realizada na BDTD/IBICT em novembro de 2014 possa ter omitido uma parcela de teses e dissertações referente ao mês de dezembro desse mesmo ano, supomos que mesmo com o acréscimo das produções relativas ao mês de dezembro, não haveria mudanças significativas nos resultados obtidos. Ainda, examinando os dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES, 2015), os quais compreendem o sistema nacional de pós-graduação, notamos uma pequena queda no total de dissertações provenientes de cursos de mestrado acadêmico no ano de 2014, a despeito de um crescimento gradativo das respectivas produções no período entre 2010 e 2013. Isso posto, podemos nos perguntar se o declínio observado é somente um reflexo dos índices do sistema nacional de pós-graduação, ou está sinalizando uma queda nas investigações acerca da educação de alunos surdos nos próximos anos?

Em contrapartida, referente às teses de doutorado, verificamos um pequeno acréscimo no ano de 2014 (n=3) em relação aos anos anteriores, embora não apresentem diferenças significativas no total de produções defendidas a cada ano.

Em relação ao percentual de produções por nível de formação: doutorado (n=8) perfazendo 11,42%, mestrado acadêmico (n=60) 85,71% e mestrado profissional (n=2) 2,85%, constatamos que tais resultados correspondem àqueles encontrados nos estudos

desenvolvidos por Pagnez e Sofiato (2014) e Ramos, D. M. (2013), referentes à educação de alunos surdos, bem como, em estudos que analisaram a produção acadêmica sobre diferentes temas no campo da Educação e da Educação Especial (CAMPOS; FÁVERO, 1994; NUNES et al. 2003; BUENO, 2008; 2014), que apontam maior frequência de dissertações de mestrado, em relação às teses de doutorado. Além disso, apresentam índices aproximados aos observados no sistema GeoCapes (2015), no que concerne ao total de títulos por nível de formação, no período entre 2010 e 2014.

O baixo percentual de teses de doutorado pode dever-se, sobretudo, ao número restrito de cursos de pós-graduação em nível de doutorado em nosso país, quando comparado aos cursos em nível de mestrado acadêmico. De acordo com o sistema GeoCapes (2015), em 2014 havia no Brasil 1.896 programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, 1.199 em nível de mestrado acadêmico e 58 em nível de doutorado (GEOCAPES, 2015). Para preencher essa lacuna, o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (CAPES, 2010, p. 127) recomenda a implantação, nos próximos dez anos, de cursos diretos de doutorado em áreas básicas e tecnológicas, propiciando “[...] a absorção, pelos setores acadêmico e extra-acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento; além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado.”. Contudo, considerando-se que muitos estudantes têm contato com a atividade de pesquisa apenas tardiamente, já no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, nos perguntamos se essa medida não tornaria ainda mais frágil a formação do futuro pesquisador, que inicialmente ficaria restrita ao doutorado, comprometendo, por sua vez, a produção de conhecimento científico. De acordo com Almeida, M. H. T. (2010, p. 22), “O ideal seria que o ensino superior brasileiro se aproximasse do modelo de Bolonha, no qual o mestrado corresponde aos anos finais de uma graduação de cinco anos.”. O que exigiria, por seu turno, uma profunda reforma dos cursos de graduação brasileiros.

Retomando as nossas considerações, podemos dizer que o mesmo pode ser atribuído ao mestrado profissional, modalidade recente na história da pós-graduação brasileira, instituído ao final da década de 1990, que apesar de apresentar um expressivo incremento nos últimos anos - entre 2004 e 2009 o crescimento do número de mestrados profissionais foi de 104,2% (CAPES, 2010) - estima-se que atualmente existam 589 cursos em funcionamento (PORTAL BRASIL, 2015). Ainda, o percentual de cursos de mestrado profissional segundo as áreas de conhecimento Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes - as quais reúnem a maior parcela de produções sobre a educação de alunos surdos, como veremos adiante (tabela

1) - é ainda escasso (CAPES, 2010). Para Bueno (2014), a área de Educação, por exemplo, tem sido tradicionalmente contrária à criação de mestrados profissionais. Além disso, de acordo com a Portaria Normativa n. 17 de 2009 (BRASIL, 2009), no mestrado profissional os trabalhos de conclusão poderão ser apresentados em diversos formatos, como descritos na citação a seguir, o que pode refletir, em certa medida, no percentual escasso de dissertações observado nesse nível.

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009, p. 3).

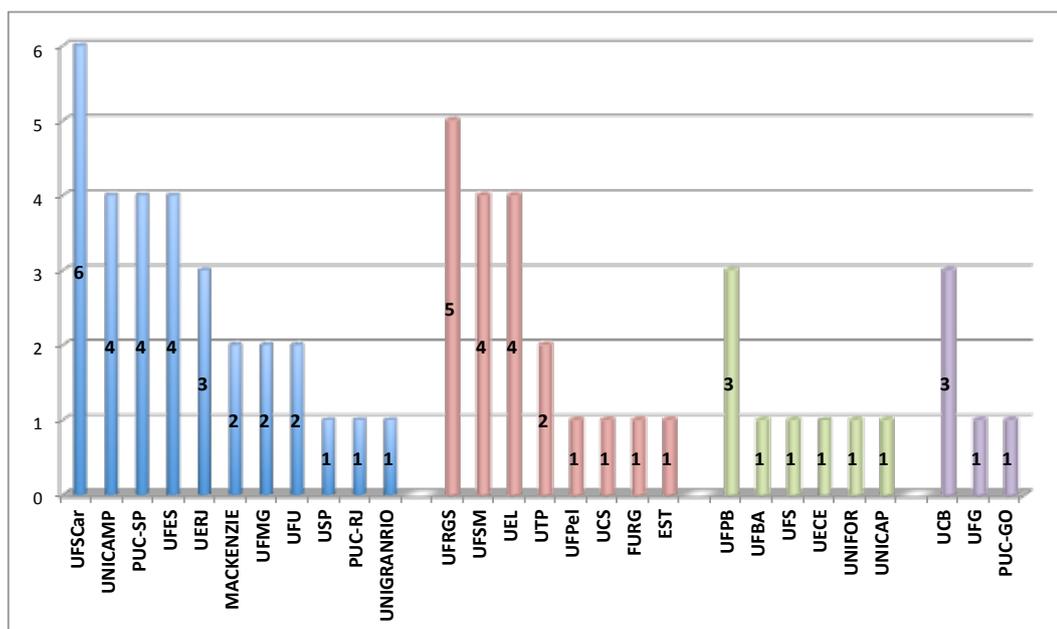
Por fim, podemos dizer que embora a literatura científica aponte um crescimento constante no número de dissertações e teses na área nos últimos anos (RAMOS, D. M., 2013; PAGNEZ; SOFIATO, 2014; AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015), os resultados encontrados expressam uma acentuada queda no número de produções em 2014, em média 50% a menos, a despeito de uma distribuição equivalente no período entre 2011 e 2013, o que pode indicar uma tendência à redução na produção de pesquisas sobre a educação de surdos nos próximos anos.

Também, nos chamou a atenção a ausência de produções defendidas no ano de 2010, contudo, inferimos que esse dado pode ser resultado dos mecanismos de busca estabelecidos na presente pesquisa, uma vez que as informações estatísticas da BDTD/IBICT (2015), bem como do sistema GeoCapes (2015), apresentam uma evolução constante no número de produções defendidas no decorrer dos anos, sem registros de queda em 2010.

3.2 A distribuição geográfica, institucional e segundo a dependência administrativa

Inicialmente, apresentamos, na figura 3, a distribuição das dissertações por instituição, bem como, por região do país.

Figura 3 - Distribuição institucional e por região das dissertações



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Sudeste (azul); Sul (vermelha); Nordeste (verde); Centro-Oeste (lilás).

Observamos maior concentração de dissertações nas regiões Sudeste (n=30) e Sul (n=19) do país, seguidas pelas regiões Nordeste (n=8) e Centro-Oeste (n=5). Notamos, ainda, a ausência de produções procedentes da região Norte do Brasil.

Podemos dizer que esses dados expressam as disparidades entre as regiões brasileiras relativamente mais favorecidas, em especial o eixo Sul-Sudeste, e as demais regiões do país, bem como, condizem com os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios Brasileiros (IDHM)¹⁰, quando examinamos os componentes IDHM - Renda e IDHM - Educação. Em relação ao IDHM - Renda, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), consiste em uma adaptação do Índice de Desenvolvimento Humano Global (IDH) com o intuito de calcular um IDH subnacional. O IDHM abrange três componentes: IDHM - Longevidade, IDHM - Renda e IDHM - Educação. O IDHM - Longevidade é calculado pela expectativa de vida ao nascer, o IDHM - Renda pela renda municipal per capita e o IDHM - Educação pelos indicadores de escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem (PNUD, 2013). Para maiores informações, consultar o sítio eletrônico Atlas Brasil 2013.

apresentam, respectivamente, maior número de municípios nas faixas de Alto e Médio IDHM, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste, um maior número de municípios estão entre as faixas de Médio e Baixo IDHM. No que tange ao IDHM - Educação, as regiões Sudeste e Sul possuem mais de 50% dos municípios nas faixas de Médio e Alto IDHM, à medida que na região Centro-Oeste 90% dos municípios apresentam IDHM nas faixas de Médio e Baixo, e nas regiões Nordeste e Norte mais de 90% dos municípios apresentam IDHM nas faixas de Baixo e Muito Baixo (PNUD, 2013). Esses indicadores fornecem um panorama do índice de desenvolvimento humano dos municípios brasileiros - reunidos ao componente longevidade -, como também, podem sinalizar as probabilidades de acesso ao ensino superior nas diferentes regiões do país, uma vez que, conforme Andrade (2012), o atraso escolar e a baixa renda familiar *per capita*, entre outros fatores, podem restringir o acesso ao ensino superior no Brasil e, conseqüentemente, a níveis mais elevados de escolaridade, como à pós-graduação *stricto sensu*.

Além disso, muitos estudos têm evidenciado a concentração de produções nas regiões Sudeste e Sul, bem como, uma produção ainda incipiente, sobretudo, nas regiões Centro-Oeste e Norte, sinalizando as assimetrias regionais - e intrarregionais - no sistema nacional de pós-graduação, assim como o estudo desenvolvido por Guimarães et al. (2015), em uma análise recente sobre a pós-graduação em Educação no Brasil; por Cirani, Campanario e Silva (2015), acerca da evolução da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; por Ramos, D. M. (2013), referente a produção acadêmica sobre a “educação de surdos” no período entre 2005 e 2009; por Marin, Bueno e Sampaio (2005), a respeito da produção acadêmica sobre a “escola básica contemporânea” no período entre 1981 e 1998; e por Ventorim (2005), acerca da produção científica apresentada nas reuniões do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), sobre a “formação do professor pesquisador”, entre 1994 e 2000. Também, os balanços realizados por Gatti (1983) e Campos e Fávero (1994) sobre a pesquisa em Educação, nas décadas de 1980 e 1990, já indicavam tais assimetrias. Por sua vez, é oportuno considerar, assim como observou André (2006), que a região Sudeste compreende, aproximadamente, 42% da população brasileira, o que pode refletir em um percentual significativamente elevado de produções nessa região.

Salientamos que a necessidade de formular estratégias e implementar políticas a fim de equacionar as assimetrias regionais do sistema de pós-graduação brasileiro esteve em pauta nos diferentes planos nacionais de pós-graduação, com maior ênfase no PNPG 2005-2010 (CAPES, 2004). Contudo, de acordo com o atual PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010), um diagnóstico dos indicadores científicos e tecnológicos, incluindo os de pós-graduação, por

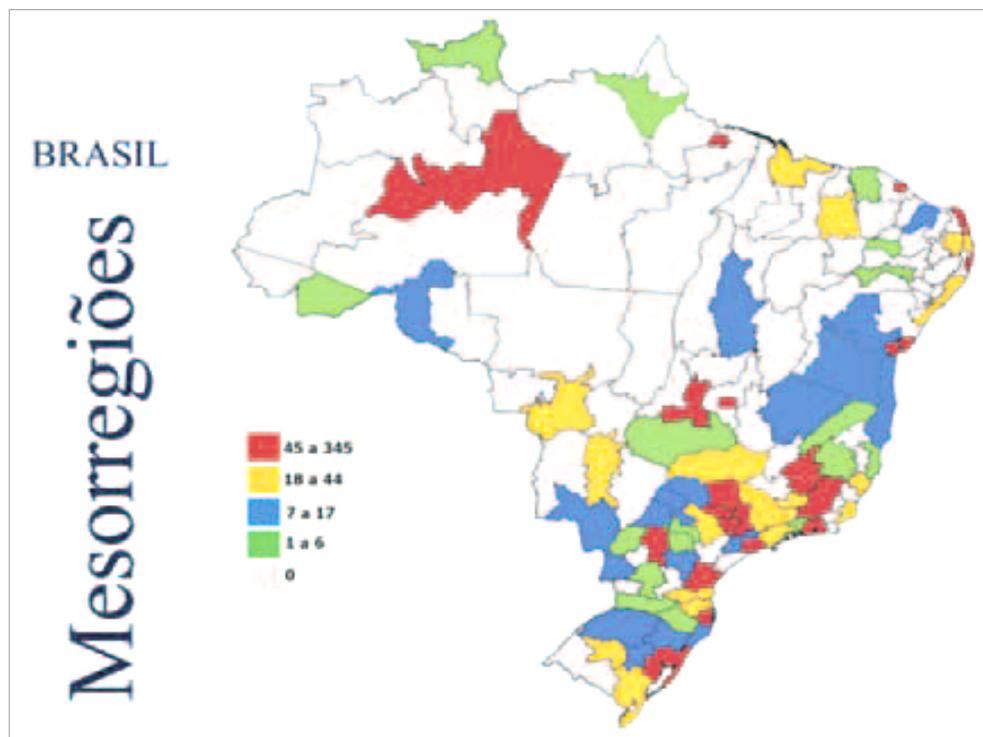
mesorregião - e não por unidades da federação (como apresentado no sistema GeoCapes (2015) e no PNPG 2005-2010 (CAPES, 2004)) - confere maior precisão ao estudo das assimetrias do sistema de pós-graduação brasileiro, possibilitando superar estereótipos já fixados e subsidiar políticas com o objetivo de superá-las. Conforme o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010, p. 146),

Comparando-se o mapa da distribuição dos programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES por Unidade da Federação e por mesorregiões brasileiras observam-se cenários conflitantes. A visualização por Unidade da Federação identifica que os estados das regiões Sul e Sudeste apresentam as maiores concentrações de programas de pós-graduação, e também identifica uma menor concentração nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, a mesma análise - considerando as mesorregiões brasileiras - identifica as maiores concentrações de programas de pós-graduação nas regiões metropolitanas de quase todos os estados, principalmente as litorâneas.

Nesse sentido, na figura 4, extraída do PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010), é possível observar a distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* por mesorregiões brasileiras, no ano de 2009. A partir da figura 4 podemos constatar áreas com elevada concentração de programas de pós-graduação nas cinco regiões do país, indicadas em vermelho e em amarelo no mapa. Contudo, verifica-se, ainda, escassez de programas, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, representadas pelas áreas brancas no mapa. Além disso, de acordo com o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010, p. 153), essa análise permite observar “[...] que todas as unidades da federação possuem mesorregiões com significativas assimetrias nos mesmos indicadores, sugerindo que as políticas de indução à redução dessas assimetrias devem contemplar a análise dos indicadores nacionais por mesorregiões brasileiras.”, com vistas a consolidar grupos emergentes e assegurar um processo de interiorização do ensino superior de qualidade, bem como, garantir a manutenção e o desenvolvimento dos grupos de excelência. Essas ações demandam, entretanto, maior investimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no país, parcerias com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) estaduais, implementação de redes de colaboração científica, como projetos interinstitucionais de mestrado (Minter) e doutorado (Dinter)¹¹, entre outros.

¹¹ De acordo com o artigo 1º da Portaria n. 75 de 2015 (CAPES, 2015), “Minter e Dinter são turmas de mestrado acadêmico e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa, visando formação pós-graduada de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural, científico-tecnológico, de inovação e, sobretudo, formação de docentes para nucleação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu* fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa.”.

Figura 4 - Distribuição dos programas de pós-graduação por mesorregiões geográficas



Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (CAPES, 2010).

Legenda: 45 a 345 (vermelha); 18 a 44 (amarela); 7 a 17 (azul); 1 a 6 (verde), 0 (branca).

No entanto, é oportuno mencionar que de acordo com os dados da avaliação trienal da Capes 2013 (CAPES, 2014), a pós-graduação brasileira apresentou um crescimento significativo nos últimos anos, sobretudo nas regiões Norte (40%), Centro-Oeste (37%) e Nordeste (33%), ao passo que as regiões Sul e Sudeste apresentaram crescimento de 25% e 14%, respectivamente. Esses resultados revelam os esforços para a superação das assimetrias regionais do sistema nacional de pós-graduação, porém, as desigualdades entre as regiões do país permanecem ainda marcantes (CIRANI, CAMPANARIO, SILVA, 2015).

Retomando a análise da figura 3, em relação aos estados brasileiros, destacamos na região Sudeste o estado de São Paulo com 17 dissertações, distribuídas em 1 IES federal, 2 estaduais e 2 privadas (UFSCar, Unicamp, USP, PUC-SP e Mackenzie). Na região Sul, destaca-se o estado do Rio Grande do Sul com 13 dissertações, distribuídas entre 4 IES federais e 2 privadas (UFRGS, UFSM, UFPel, FURG, UCS e EST). Na região Nordeste, destaca-se o estado da Paraíba com 3 dissertações em 1 IES federal (UFPB); e na região Centro-Oeste, evidencia-se o Distrito Federal, com 3 dissertações em 1 IES privada (UCB).

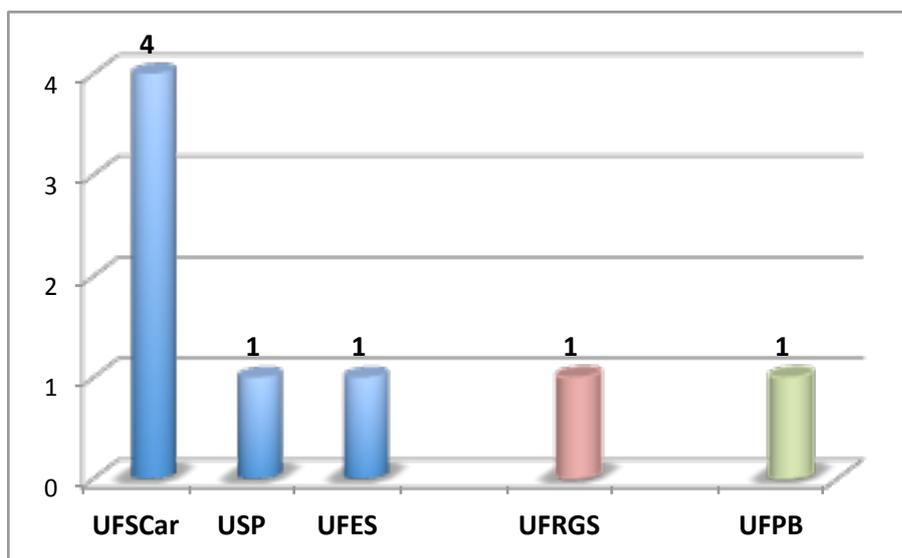
Dentre as IES, do conjunto de 28 instituições identificadas, 7 (4 federais, 2 estaduais e 1 privada), presentes nas regiões Sudeste e Sul, representam 50% do total de dissertações analisadas no período, são elas: UFSCar, UFRGS, Ufes, UFSM, Unicamp, UEL e PUC-SP. Observamos, por um lado, alta concentração de produções (n=31) em determinadas IES (n=7), enquanto que, por outro lado, ocorre uma grande dispersão de produções (n=31) entre as demais IES (n=21).

Considerando-se as IES com maior número de dissertações, UFSCar (n=6) e UFRGS (n=5), constatamos que na UFSCar cinco produções foram defendidas no PPGEs, o qual configura-se como o primeiro e único programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Especial no Brasil, contribuindo de maneira ímpar para a produção de conhecimento e a formação de recursos humanos na área, assim como demonstraram Nunes et al. (2003). No PPGEs, as atividades de pesquisa articulam-se em quatro linhas de pesquisa: 1) Aprendizagem e Cognição de Indivíduos com Necessidades Especiais de Ensino; 2) Currículo Funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial; 3) Práticas Educativas e de Prevenção: processos e problemas; e 4) Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (PPGEs, 2016). Ressaltamos que entendemos as linhas de pesquisa conforme os apontamentos de Macedo e Sousa (2010, p. 171), ou seja, “[...] como uma expressão da forma como os programas estão pensando o próprio campo da educação, num exercício de articulação que tem envolvido interdisciplinaridade e flexibilidade.”.

Na UFRGS, as cinco dissertações foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), o qual, sobretudo a partir da década de 1990, com a chegada do professor visitante Carlos Skliar e a implementação do Nupes, apresenta sólida produção sobre a educação de alunos surdos, situando-se em um campo de investigação mais abrangente denominado Estudos Surdos. O PPGEdu possui três eixos norteadores, os quais incluem as seguintes linhas de pesquisa: Eixo temático 1: Arte, Linguagem e Currículo; Aprendizagem e Ensino; Tecnologias Digitais na Educação; Eixo temático 2: História, Memória e Educação; Estudos sobre Infâncias; Políticas e Gestão de Processos Educacionais; Educação Especial e Processos Inclusivos; Trabalho, Movimentos Sociais e Educação; Universidade: teoria e prática; Eixo temático 3: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero; Estudos Culturais em Educação; Filosofias da Diferença e Educação (PPGEdu, 2016). Ambos, PPGEs e PPGEdu, apresentaram conceito 6 na avaliação trienal da Capes 2013, revelando um padrão de excelência internacional.

A seguir, a figura 5 apresenta a distribuição institucional e por região das teses de doutorado.

Figura 5 - Distribuição institucional e por região das teses



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Sudeste (azul); Sul (vermelho); Nordeste (verde).

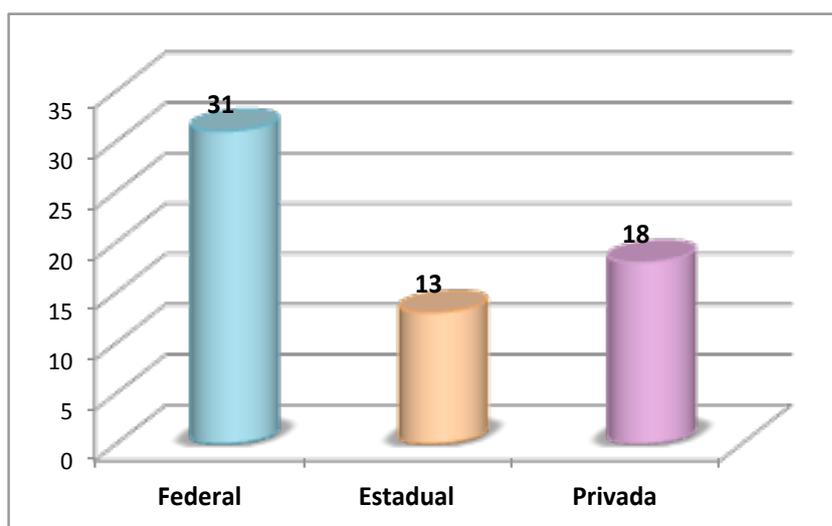
Verificamos elevada concentração de teses na região Sudeste ($n=6$), com grande destaque para o estado de São Paulo (UFSCar e USP), o qual compreendeu cinco produções. Observamos, em seguida, nas regiões Sul e Nordeste, respectivamente nos estados do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Paraíba (UFPB), uma tese cada. Referente às IES, a UFSCar apresenta, mais uma vez, papel de destaque com quatro teses no período, confirmando sua relevância na produção acadêmica sobre a educação de alunos surdos no país. Além disso, ressaltamos que a Ufes, a UFRGS e a UFPB, com uma tese cada, apresentaram, também, parcelas significativas de dissertações (figura 3), evidenciando a sua importância na produção de conhecimento no campo.

Por fim, a ausência de teses e dissertações provenientes da UFSC e da UnB despertou nossa atenção, visto que tais IES apresentaram percentuais expressivos de produções sobre a educação de alunos surdos segundo os estudos desenvolvidos por Pagnez e Sofiato (2014) e Ramos, D. M. (2013), ambos acerca da produção acadêmica sobre o tema educação de surdos, constante no Banco de Teses da Capes. Na investigação de Pagnez e Sofiato (2014), do total de 349 dissertações e teses, 32 foram realizadas na UFSC e 15 na UnB. Na dissertação de mestrado de Ramos, D. M. (2013), dentre 206 produções, 17 foram realizadas na UFSC e 10

na UnB. Além disso, particularmente, a UFSC destaca-se no cenário nacional com a oferta do curso de graduação em Letras Libras, licenciatura e bacharelado, nas modalidades presencial e a distância, bem como, conta com a presença, em seu corpo docente, de importantes pesquisadores surdos, como as professoras doutoras Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende e o professor doutor Rodrigo Rosso Marques. Nesse sentido, inferimos que a ausência de produções vinculadas à UFSC e à UnB pode dever-se aos recortes de busca estabelecidos na BDTD/IBICT, e não traduzem o real contexto de produção acadêmica no âmbito da educação de surdos das respectivas universidades.

Nesse momento, apresentamos nas figuras 6 e 7 a distribuição das dissertações e teses, respectivamente, de acordo com a dependência administrativa das IES em que estão vinculadas.

Figura 6 - Distribuição das dissertações de acordo com a dependência administrativa

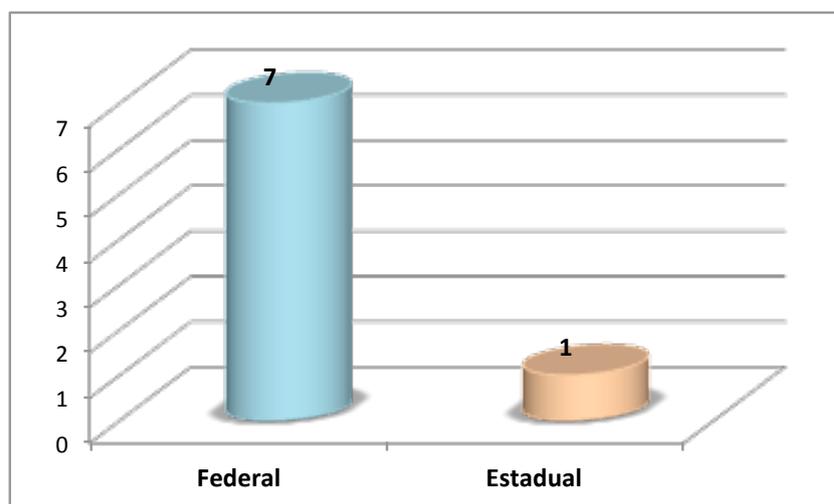


Fonte: Elaboração própria.

Observamos na figura 6 que as IES federais concentram 50% do total de dissertações analisadas sobre a educação de surdos, ao passo que as IES estaduais reúnem 21% e as IES privadas 29%. Notamos, portanto, que as IES públicas (federais e estaduais) reúnem um percentual considerável de dissertações no período, 71%, quando comparadas às instituições privadas, exprimindo o papel fundamental do setor público na produção de pesquisas de mestrado nesse campo. Ainda, se considerarmos a média de produção do conjunto de IES (identificadas na figura 3) vinculadas a cada dependência administrativa, observamos que as

IES federais (n=12) perfazem aproximadamente 2,58%, índice análogo à média de produção das IES estaduais (n=5), 2,6%. Por sua vez, as IES privadas (n=11) apresentam uma média de produção de aproximadamente 1,6%.

Figura 7 - Distribuição das teses de acordo com a dependência administrativa



Fonte: Elaboração própria.

Quanto às teses, notamos que 7 estão distribuídas em IES federais, somando 87,5% do total de teses, e 1 está distribuída em uma IES estadual, perfazendo 12,5% do total (figura 7). E ao contrário das dissertações, não há teses produzidas em IES privadas.

Esses resultados correspondem àqueles apresentados no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010), que indicam que as IES federais e estaduais concentram a maior parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país. Conforme o PNPG 2011-2020, no ano de 2009, em nível de mestrado acadêmico, as IES federais compreendiam 55,8% do total de cursos, as estaduais 25,7% e as privadas 17,9%. E em nível de doutorado, as IES federais compreendiam 57,2% do total de cursos, as estaduais 30,5% e as privadas 12,1% (CAPES, 2010). E a hegemonia do setor público na distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e na produção acadêmica também foi apontada nos estudos de Gatti (1983), Campos e Fávero (1994) e Macedo e Sousa (2010) sobre a pesquisa em Educação no Brasil, nas últimas décadas.

No entanto, assim como indicaram Macedo e Sousa (2010), Sampaio (2011) e Cirani, Campanario e Silva (2015), no século XXI a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em IES privadas ampliou-se significativamente, em especial nas regiões Sudeste e Sul do país. De acordo com o PNPG 2011-2020, no período entre 2004 e 2009, em nível de mestrado

acadêmico, o setor privado apresentou um crescimento de 48,97%, enquanto que os setores federal e estadual apresentaram crescimento de 36,55% e 26,21%, respectivamente. Em nível de doutorado, o setor privado exibiu uma taxa de crescimento de 72%, ao passo que os setores federal e estadual exibiram taxas de 38% e 17,9%, nessa ordem (CAPES, 2010). Contudo, a despeito de um crescimento expressivo do setor privado nas últimas décadas, o setor público detém, ainda, papel de destaque no cenário acadêmico da pós-graduação *stricto sensu* no país, refletindo, também, na produção de pesquisas sobre a educação de surdos.

3.3 Os programas de pós-graduação

Sabe-se que a pós-graduação constitui *locus* privilegiado de produção científica em nosso país. Na tabela 1 apresentamos a distribuição das dissertações de acordo com os programas de pós-graduação (PPG) e as respectivas áreas do conhecimento.

Notamos, na tabela 1, que a área do conhecimento Ciências Humanas reuniu o maior número de dissertações no período (n=43), perfazendo 69,35%, especialmente em programas em Educação (n=39). Em seguida, destacamos a área de Linguística, Letras e Artes, representando 16,15% das dissertações. Tais resultados confirmam aqueles obtidos por Ramos, D. M. (2013) e Pagnez e Sofiato (2014) em seus estudos, acerca da hegemonia dessas áreas na produção acadêmica sobre a educação de surdos. Evidenciamos, ainda, as áreas Multidisciplinar, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas, cujos programas reuniram 14,5% das dissertações.

Em razão dos principais temas estudados no âmbito da pesquisa sobre a educação de surdos, como veremos adiante, já esperávamos um maior número de dissertações vinculadas a programas em Educação, Letras e Linguística, assim como consta na tabela 1. No entanto, nos chamou a atenção a presença de programas comumente observados em outras áreas de estudo preocupados com a educação de alunos surdos, como Geografia, Teologia, Extensão Rural e Administração de Empresas, revelando que a temática educação de surdos pode estar relacionada a diferentes perspectivas de investigação.

Tabela 1 - Distribuição das dissertações segundo os programas de pós-graduação e as áreas do conhecimento

Área do Conhecimento	PPG	Dissertações
Ciências Humanas	Educação	29
	Educação Especial	5
	Educação Ambiental	1
	Educação: Conhecimento e Inclusão Social	1
	Educação: Currículo	1
	Educação: História, Política e Sociedade	1
	Educação: Psicologia da Educação	1
	Geografia	2
	Psicologia	1
	Teologia	1
Linguística, Letras e Artes	Letras	3
	Estudos Linguísticos	2
	Linguística	2
	Ciências da Linguagem	1
	Letras e Linguística	1
	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	1
Multidisciplinar	Distúrbios do Desenvolvimento	2
	Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	2
	Ensino das Ciências na Educação Básica	1
	Ensino de Ciências	1
	Ensino de Ciências e Educação Matemática	1
Ciências Agrárias	Extensão Rural	1
Ciências Sociais Aplicadas	Administração de Empresas	1
Total		62

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, apresentamos, na tabela 2, a distribuição das teses de doutorado de acordo com os programas de pós-graduação e as respectivas áreas do conhecimento.

Tabela 2 - Distribuição das teses segundo os programas de pós-graduação e as áreas do conhecimento

Área do Conhecimento	PPG	Teses
Ciências Humanas	Educação	3
	Educação Especial	4
Linguística, Letras e Artes	Linguística	1
Total		8

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos, na tabela 2, que as teses foram desenvolvidas em programas de Educação, Educação Especial e Linguística, confirmando a relevância das áreas de Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes na produção acadêmica sobre a educação de surdos. Destacamos o programa de Educação Especial da UFSCar, o qual compreendeu 50% das teses, e 12,85% do total de trabalhos (dissertações e teses), ratificando sua importância no campo.

A seguir, nas tabelas 3 e 4, focalizamos os programas cujas dissertações e teses foram defendidas, respectivamente, bem como, os conceitos atribuídos na avaliação trienal da Capes 2013. Incluímos, também, as respectivas IES a fim de identificar sua distribuição geográfica e segundo a dependência administrativa.

De acordo com Vogel (2015), atualmente o sistema de avaliação da Capes é composto por 48 áreas - ordenadas em 9 áreas do conhecimento - entre as quais estão distribuídos os programas de pós-graduação. Na avaliação, são considerados critérios como: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e inserção social. Aos programas que apresentam nível de excelência (programas com cursos de mestrado e doutorado e com conceito 5), considera-se, também, o critério inserção internacional¹². Para cada critério há quesitos comuns entre as áreas e quesitos específicos, devido as suas particularidades. Há, ainda, critérios diferenciados para a avaliação de mestrados profissionais. A partir de 1997, os programas são classificados segundo uma escala numérica de 1 a 7. Os conceitos 1 e 2 implicam o descredenciamento dos programas em funcionamento; programas com conceito 3 apresentam um desempenho regular; conceito 4 representa um bom desempenho; conceito 5 exprime um padrão de excelência nacional, é também a nota máxima atribuída aos programas com apenas cursos de mestrado; e os conceitos 6 e 7 denotam um padrão de excelência em nível internacional.

¹² Para mais detalhes, ver Vogel (2015).

Tabela 3 - Programas cujas dissertações foram defendidas, conceitos e respectivas IES

PPG	Conceito	IES
Educação	7	Uerj
Educação: Conhecimento e Inclusão Social	7	UFMG
Educação	6	UFRGS
Educação Especial	6	UFSCar
Educação: Psicologia da Educação	6	PUC-SP
Estudos Linguísticos	6	UFMG
Ensino de Ciências e Educação Matemática	6	UEL
Educação	5	UFSM
Educação	5	UFPEl
Educação	5	Unicamp
Educação: Currículo	5	PUC-SP
Geografia	5	UFU
Linguística	5	UFPB
Distúrbios do Desenvolvimento	5	Mackenzie
Ensino de Ciências	5	USP
Educação	4	Ufes
Educação	4	UCS
Educação	4	UEL
Educação	4	UTP
Educação	4	UCB
Educação	4	UFBA
Educação	4	UFPB
Educação	4	UFS
Educação	4	Uece
Educação	4	PUC-GO
Educação Ambiental	4	FURG
Educação: História, Política e Sociedade	4	PUC-SP
Geografia	4	UEL
Psicologia	4	UCB
Teologia	4	EST
Ciências da Linguagem	4	Unicap
Estudos Linguísticos	4	UFU
Letras	4	Uerj
Linguística	4	UFSCar
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	4	PUC-SP
Ensino das Ciências na Educação Básica	4	Unigranrio
Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	4	Unicamp
Extensão Rural	4	UFSM
Administração de Empresas	4	Unifor
Letras e Linguística	3	UFG
Letras	2	PUC-RJ
Total		41

Fonte: Elaboração própria.

As dissertações foram elaboradas e defendidas em 41 programas de pós-graduação distintos, distribuídos na tabela 3 conforme o conceito atribuído na avaliação trienal da Capes 2013. Do total de programas, 17% (n=7) apresentaram conceitos 6 e 7, revelando um padrão de excelência internacional, dos quais: 6 pertencem a área de Ciências Humanas e 1 a área de Linguística, Letras e Artes; 4 vinculam-se a IES federais, 2 a IES estaduais e 1 a uma IES privada de consolidado prestígio; e localizam-se nas regiões Sudeste (n=5) e Sul (n=2) do país. Um percentual significativo de programas, 78%, apresentaram conceitos 5 (n=8) e 4 (n=24), exprimindo, também, elevado desempenho na avaliação. Somente um programa apresentou conceito 3, e o programa de Letras, do departamento de Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), apresentou conceito 2, implicando o seu descredenciamento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tabela 4 - Programas cujas teses foram defendidas, conceitos e respectivas IES

PPG	Conceito	IES
Educação	6	UFRGS
Educação	6	USP
Educação Especial	6	UFSCar
Linguística	5	UFPB
Educação	4	Ufes
Total		5

Fonte: Elaboração própria.

As teses analisadas foram elaboradas e defendidas em cinco programas de pós-graduação distintos, entre os quais, três, todos em Educação, apresentaram conceito 6 na avaliação trienal da Capes 2013, concentram-se em IES públicas - federais (n=2) e estaduais (n=1), e situam-se nas regiões Sudeste (n=2) e Sul (n=1) do país, a exemplo dos cursos de mestrado (tabela 3).

Considerando os dados referentes às dissertações e teses, notamos que a maior parte dos programas com padrão de excelência em nível internacional, com conceitos 6 e 7, estão no setor público e nas regiões Sudeste e Sul do país. E no que tange à distribuição regional de tais programas, esses resultados correspondem àqueles observados no sistema GeoCapes (2015), referentes ao sistema nacional de pós-graduação, o que reitera as assimetrias do sistema de pós-graduação brasileiro. Além disso, a política de financiamento da pós-graduação brasileira tem priorizado, cada vez mais, a excelência, o que pode legitimar as

desigualdades entre programas já consolidados e programas ainda emergentes (MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004; GUIMARÃES et al., 2015).

Desse modo, ao examinarmos os resultados da avaliação trienal da Capes, não podemos deixar de considerar, como apontaram Ramalho e Madeira (2015), que o modelo atual apresenta ainda um caráter homogeneizador, a despeito das diversidades dos programas e áreas do conhecimento. Nesse modelo, segundo Horta e Moraes (2005, p. 111), ainda “[...] impera a compreensão de ciência que, nos últimos anos, tem determinado as regras do jogo, as peças com que se deve jogar e o paradigma de ciência a ser alcançado. Um modelo que até admite a ‘diversidade, mas, em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual’”.

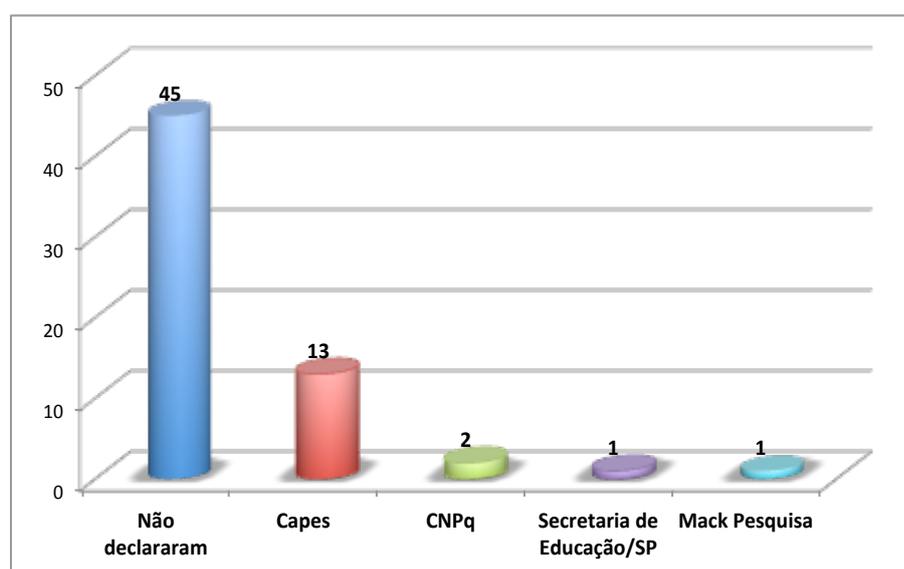
Nesse sentido, apesar de reconhecermos a relevância do sistema de avaliação da Capes para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira, compreendemos que tal modelo apresenta ainda algumas distorções. Dentre as discussões que envolve o atual modelo de avaliação, a possibilidade de inclusão de novos indicadores, privilegiando os aspectos qualitativos - como a auto-avaliação dos programas - em face do número excessivo de indicadores quantitativos e da ênfase dada aos “produtos” em detrimento dos “processos”, merece destaque. Outro ponto crucial diz respeito à necessidade de maior flexibilização, em razão das diversidades das áreas de conhecimento, dos programas de pós-graduação e de seu contexto socioeconômico (GATTI et al. 2003; SPAGNOLO; SOUZA, 2004; MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004; HORTA, 2006; SGUISSARDI, 2006; VERHINE; DANTAS, 2009). Essas demandas, por sua vez, vêm sendo continuamente debatidas entre membros da Capes e da comunidade acadêmica, a fim de promover melhorias no sistema de avaliação. Essa tarefa, no entanto, não parece fácil, não obstante, revela-se imperiosa, visto que tal sistema configura-se em um instrumento indispensável para a definição de políticas e de parâmetros para o financiamento dos programas. Nessa perspectiva, concordamos com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1350) quando apontam a necessidade de se “[...] ‘avaliar a avaliação’, buscando novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso.”.

3.4 O financiamento da produção acadêmica

A pesquisa brasileira no nível da pós-graduação é majoritariamente financiada por agências federais, como a Capes, do MEC, e o CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e pelas agências estaduais como as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), conforme referem Hayashi e Bello (2014).

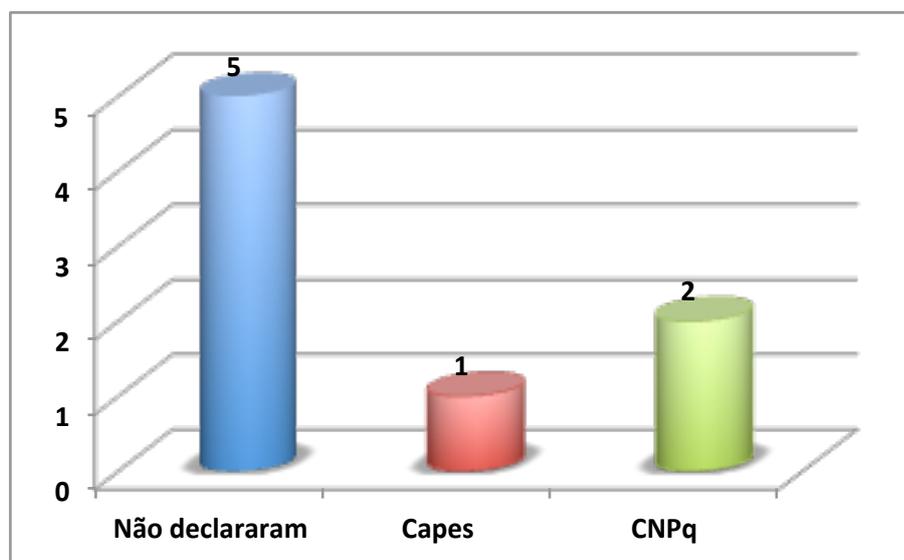
Nesse momento, focalizamos o financiamento das agências de fomento às pesquisas de mestrado e doutorado, por meio da provisão de bolsas de pós-graduação. Desse modo, observamos, na figura 8, que uma porcentagem significativa de dissertações, em média 72%, não contou com bolsas de estudo no período analisado. Somente 21% obtiveram bolsas provenientes da Capes e 3% do CNPq. Uma dissertação contou com bolsa da Secretaria de Educação de São Paulo e uma com bolsa do Fundo Mackenzie de Pesquisa (Mack Pesquisa), da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Figura 8 - Apoio de agências de fomento às dissertações



Fonte: Elaboração própria.

Referente às teses, notamos, também, a carência de financiamento por meio da provisão de bolsas de pós-graduação (figura 9). Das 8 teses analisadas, somente 3, 37,5%, contaram com bolsas da Capes (n=1) e do CNPq (n=2), ao passo que 5 teses, 62,5%, não contaram com auxílio financeiro.

Figura 9 - Apoio de agências de fomento às teses

Fonte: Elaboração própria.

Esclarecemos que muitos autores não informaram se contaram com bolsa de pós-graduação, embora a menção à bolsa em seu trabalho e em outras atividades a ele vinculadas seja uma exigência aos alunos bolsistas, por isso, recorreremos às informações disponibilizadas no Banco de Teses da Capes e no Currículo Lattes dos respectivos autores, no sentido de suprir essa lacuna.

Diante dos resultados, constatamos a insuficiência de recursos públicos destinados ao financiamento da produção acadêmica sobre a educação de surdos, assim como evidenciou Ramos, D. M. (2013) em seu estudo.

Retomamos, aqui, as reflexões realizadas por Ramos e Zaniolo (2014) a respeito do financiamento da produção científica no país no contexto da pesquisa em educação. Os autores argumentam que apesar desse fomento ser realizado principalmente por meio de agências federais (CAPES, CNPq) e estaduais (FAPs), a crise econômica do país e a consequente contenção de despesas por parte do governo federal repercutiram nas linhas de financiamento e no volume de recursos destinados à pesquisa por essas agências. Em suas análises, os autores recorrem, também, a autores como Campos e Fávero (1994), André (2001) e Chaves (2007) que refletiram sobre esse tema, para mostrar que: a) houve expressiva redução do fomento à pesquisa quando comparado ao crescimento do número de pesquisadores qualificados para solicitar financiamento; b) na década de 1990 a concessão de bolsas de estudo era escassa, pois a maior parte dos alunos matriculados em programas de pós-graduação em Educação não contava com apoio financeiro; c) entre 2000 e 2005, devido

à política de ajuste fiscal do governo federal, os recursos públicos destinados à Ciência e Tecnologia (C&T) no país foram insuficientes, totalizando apenas 0,15% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2005; d) e embora no período de 2005 a 2009 tenha se verificado uma ampliação dos investimentos públicos mediante a oferta de bolsas de pós-graduação, especialmente à área de Ciências Humanas, constatou-se a escassez de financiamento em C&T no país.

E ao analisar os dados do sistema GeoCapes (2015), verificamos que essa situação não modificou-se no período subsequente, 2010-2014, focalizado na presente pesquisa, em outras palavras, apesar de haver um incremento na provisão de bolsas de pós-graduação ao longo dos anos, o número de bolsas é ainda muito inferior ao número de alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado no país; estima-se que ao menos 50% dos alunos não possuem bolsa de pós-graduação (CAPES, 2010).

É evidente, portanto, a necessidade de ampliação do esforço conjunto dos órgãos federais e estaduais para garantir que o maior número possível de alunos possa concluir seus estudos, bem como possibilitar atrair um contingente de alunos novos e estimulados a ingressar na carreira acadêmica ou científica. Nesse sentido, as bolsas de estudo têm papel fundamental e as parcerias com as FAPs e SECTs¹³ tornam-se ainda mais necessárias. (CAPES, 2010, p. 269).

Contudo, apesar de o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) projetarem um aumento nos investimentos destinados à pós-graduação *stricto sensu* - como por meio da provisão de bolsas de pós-graduação - nos próximos anos, ao lançarmos um olhar para o futuro, inferimos que tal cenário não apresentará grandes avanços, em razão, principalmente, dos cortes orçamentários, anunciados pelo governo federal no ano de 2015, que têm afetado o sistema nacional de pós-graduação como um todo (ANPG, 2016).

Não podemos deixar de considerar que muitos alunos não concorrem às bolsas de pós-graduação, pois não desejam se desvincular de seu emprego, no entanto, é evidente que a educação não tem sido prioridade para os órgãos de fomento.

Goodson (2014), em sua análise sobre a democracia e o desenvolvimento de uma política de educação, assinala que vivenciamos hoje uma “inversão da democracia”, ou seja, uma transformação no modelo de organização econômica de “reprodução ampliada” para “acumulação por espoliação”. Nas palavras do autor,

¹³ Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia (SECTs).

Assim, a noção de uma democracia que represente a todos é minada pela ordem econômica em que a governança se realiza. Operando plenamente dentro do mantra de acumulação por espoliação, os governos abandonam seu dever anterior de ‘representatividade’. Ao invés de ser um processo de representar ‘o povo’ contra interesses poderosos, a democracia é invertida e representa os poderosos grupos de interesse contra ‘o povo’. Essa inversão da democracia anda de mãos dadas com a nova ordem econômica. (GOODSON, 2014, p. 28).

Para o autor, tal cenário suscita inúmeras implicações, tanto para a sociedade e para a cultura, como para a educação. O modelo de privatização e a inversão da democracia tem gerado um “esvaziamento” do espaço democrático, e o financiamento público do sistema de educação será igualmente esvaziado. Por sua vez, “[...] podemos esperar menos verbas direcionadas à pesquisa sobre educação, especificamente para os estudos que investigam, do ponto de vista da sociologia, os temas da igualdade e da distribuição.” (GOODSON, 2014, p. 29).

Além disso, como aponta Chaves (2007), as medidas econômicas de caráter neoliberal, adotadas pelo Estado brasileiro, têm incentivado a adoção de parcerias entre o setor público e o setor privado, estimulando a participação de empresas no fomento à pesquisa no país, porém, podemos dizer que pesquisas que investigam o contexto educacional, como a educação de surdos, em virtude de sua natureza - sobretudo social - seriam pouco contempladas pelo setor privado, desse modo, o financiamento predominantemente público mostra-se indispensável.

Por fim, quanto às dissertações (n=17) e teses (n=3) que contaram com bolsas de pós-graduação, examinamos a sua distribuição conforme as regiões do país, a dependência administrativa e o conceito atribuído ao programa de pós-graduação de acordo com a avaliação trienal da Capes 2013.

Em relação às dissertações, notamos maior frequência de bolsas na região Sudeste (n=12), o que representa 40% do total de dissertações defendidas nessa região (n=30). Em seguida, destacamos a região Sul com 3 bolsas e as regiões Nordeste e Centro-Oeste com 1 bolsa cada, o que representa 15,7%, 12,5% e 20% do total de dissertações produzidas em cada região (Sul (n=19), Nordeste (n=8) e Centro-Oeste (n=5)), respectivamente. Também, observamos maior frequência de bolsas em IES federais (n=9), o que representa 29% do total de dissertações vinculadas a essa dependência administrativa (n=31). Tal índice aproxima-se ao de bolsas em IES privadas (n=5) e estaduais (n=3), que representa 27,7% e 23% do conjunto de dissertações vinculadas a cada dependência administrativa (privada (n=18) e estadual (n=13)), respectivamente. Por fim, notamos maior concentração de bolsas em

programas de pós-graduação com conceitos 5 (n=7) e 6 (n=5), o que representa 87,5% e 100% do total de dissertações produzidas nos programas com os respectivos conceitos (conceito 5 (n=8) e conceito 6 (n=5)), nessa ordem. Por sua vez, os programas com conceito 4 registraram três bolsas e com conceitos 7 e 3 uma bolsa cada, o que representa 12,5%, 50% e 100% do conjunto de dissertações produzidas nos programas com os respectivos conceitos (conceito 4 (n=24), conceito 7 (n=2) e conceito 3 (n=1)), respectivamente. Em relação às teses, verificamos frequência absoluta de bolsas na região Sudeste (n=3), em IES federais (n=3) e em programas de pós-graduação com conceito 6 (n=3).

Isso posto, constatamos, no universo analisado, uma tendência na distribuição de bolsas de pós-graduação: em programas com padrão de excelência, vinculados especialmente a IES federais e presentes na região Sudeste. Quanto à maior concentração de bolsas na região Sudeste e em IES federais, esses dados condizem com aqueles observados no sistema GeoCapes (2015) referentes ao sistema nacional de pós-graduação, no entanto, é oportuno considerar que assim como na amostra analisada, no contexto brasileiro a região Sudeste e as IES federais concentram o maior número de programas e de dissertações e teses produzidas, o que pode refletir nos índices observados, entre outros fatores.

3.5 Autoria, orientação, coorientação e gênero

A partir da análise empregada, foi possível identificar os autores, orientadores e coorientadores das dissertações e teses selecionadas, como também, o respectivo gênero.

Não verificou-se recorrência de autores entre as dissertações e teses, bem como, visto que o recorte temporal da presente pesquisa compreendeu apenas cinco anos, não foi possível verificar uma continuidade de produção nesse campo do conhecimento a partir do ingresso dos alunos de mestrado, acadêmico ou profissional, nos cursos de doutorado.

Observamos que as 62 dissertações foram orientadas por 52 professores, e 6 delas contaram com coorientadores (n=6), relacionados no Apêndice C. Na tabela 5 apresentamos um extrato dos professores com mais de uma orientação de mestrado no período, as respectivas IES e programas de pós-graduação.

Verificamos, na tabela 5, que somente 13,46% (n=7) dos professores orientaram 2 ou mais dissertações no período, perfazendo 27,41% (n=17) do total de dissertações, o que pode denotar um núcleo de orientadores de referência na área.

Tabela 5 - Professores com mais de uma orientação de mestrado, respectivas IES e programas de pós-graduação

Orientador	IES e PPG	Dissertações
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	UFSCar - Educação Especial	4
Adriana da Silva Thoma	UFRGS - Educação	3
Célia Regina Vitaliano	UEL - Educação	2
Claudio Roberto Baptista	UFRGS - Educação	2
Ivone Martins Oliveira	Ufes - Educação	2
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	UFSM - Educação	2
Zilda Maria Gesueli	Unicamp - Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	2
Orientadores (uma orientação)*	Várias IES e PPGs	45
Total		62

Fonte: Elaboração própria.

(*) O Apêndice D traz a relação do total de orientadores.

Por sua vez, as oito teses de doutorado foram orientadas por seis professores distintos, relacionados na tabela 6, junto com as respectivas IES e programas de pós-graduação. Não verificou-se uma dinâmica de coorientação entre as teses.

Tabela 6 - Professores com orientações de doutorado, respectivas IES e programas de pós-graduação

Orientador	IES e PPG	Teses
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	UFSCar - Educação Especial	3
Sonia Lopes Victor	Ufes - Educação	1
Evangelina Maria Brito Faria	UFPB - Linguística e Letras	1
Beatriz Vargas Dorneles	UFRGS - Educação	1
Maria da Piedade Resende Costa	UFSCar - Educação Especial	1
Cláudia Pereira Vianna	USP - Educação	1
Total		8

Fonte: Elaboração própria.

Notamos, com base nas tabelas 5 e 6, que a professora Cristina Lacerda, do PPGEES da UFSCar, orientou um número significativo de produções no período, 4 dissertações e 3 teses, reunindo 10% do total de produções, exprimindo um importante papel na produção do conhecimento no campo.

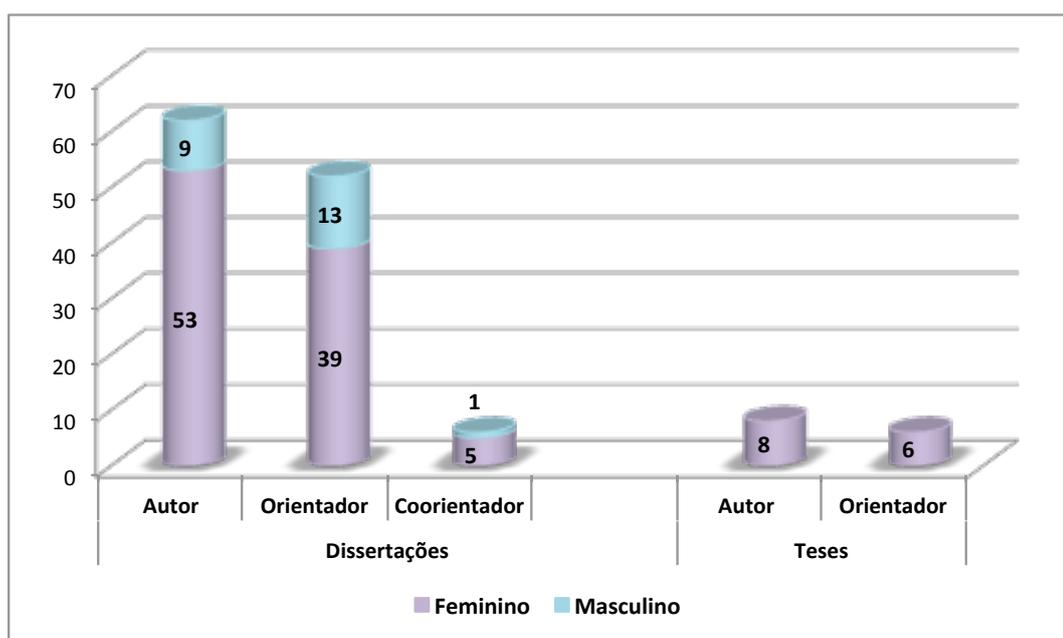
E em relação à dispersão de orientadores entre as dissertações (72,58%) e teses (62,5%) analisadas, ou seja, professores que orientaram somente uma produção sobre o tema

educação de surdos, concordamos com Bueno (2014, p. 225) ao afirmar que “[...] essa expressiva dispersão de orientadores evidencia que um tema bastante específico [...]”, como a educação de surdos, “[...] não tem se constituído como foco para a maioria dos orientadores.”.

Investigamos, também, o gênero dos autores, orientadores e coorientadores das dissertações e teses, como ilustrado na figura 10.

Os dados da figura 10 evidenciam expressivas taxas de mulheres enquanto discentes (n=61) e docentes (n=50) (considerando-se as professoras orientadoras e coorientadoras) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no referido campo de investigação, perfazendo 87,14% e 78,12%, respectivamente. Por sua vez, denotam percentuais incipientes de homens em ambas as posições, discentes (n=9) e docentes (n=14), perfazendo 12,85% e 21,87%, respectivamente.

Figura 10 - Distribuição dos autores, orientadores e coorientadores por gênero



Fonte: Elaboração própria.

Esses achados sinalizam um processo de feminização da Ciência em determinados campos científicos, como é o caso das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde, confirmando os resultados obtidos em estudos bibliométricos de produção científica no campo da Educação Especial e da Educação realizados por Stelmachuk e Hayashi (2014) e Bittar, Silva e Hayashi (2011). Também, Córdoba et al. (1986), na década

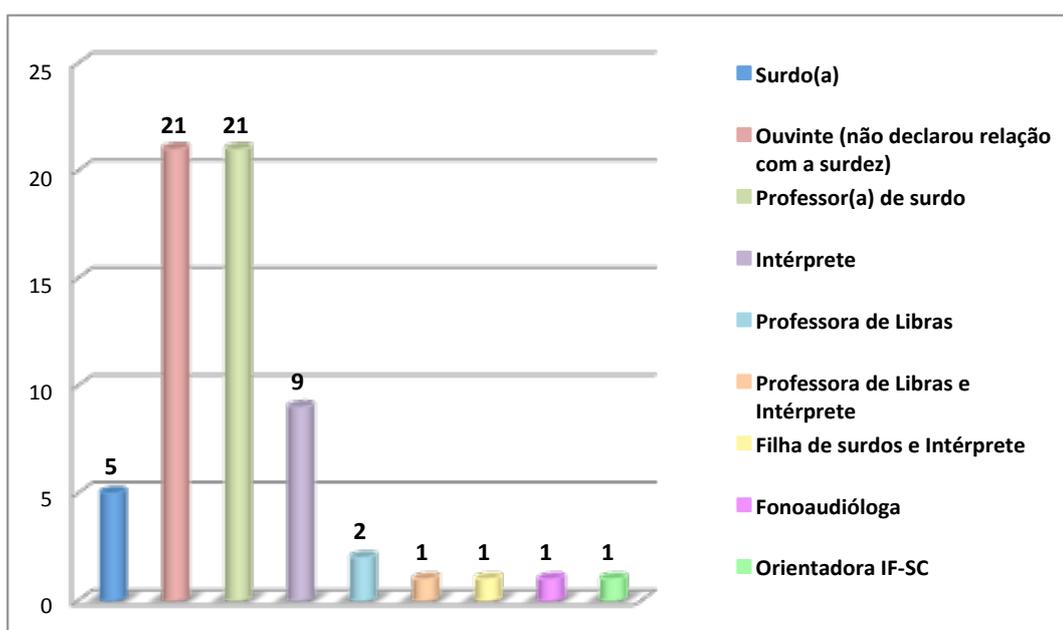
de 1980, assinalaram a predominância de discentes do gênero feminino nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Humanas e Educação.

Não obstante, segundo dados das Nações Unidas (ONUBR, 2016) e de estudos sobre a inserção feminina na ciência moderna (LETA, 2003; SILVA; RIBEIRO, 2011), se por um lado, tem-se ampliado a participação das mulheres em diversos campos científicos, por outro, essa proporção é ainda reduzida em um sistema permeado predominantemente por homens, sobretudo em posições hierárquicas e em cargos de liderança. Isso posto, evidenciamos a importância de estudos que analisem as questões de gênero no universo acadêmico brasileiro, nas diversas áreas do saber, dada a pertinência de tal temática e uma vez que as investigações nessa esfera ainda são escassas.

3.5.1 O perfil dos autores das dissertações e teses

No decorrer da coleta de dados verificamos uma ocorrência significativa de autores do *corpus* analisado que se declararam como surdos ou que indicaram uma relação direta com a surdez. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o perfil dos autores das dissertações (figura 11) e teses (figura 12).

Figura 11 - Perfil dos autores das dissertações de mestrado

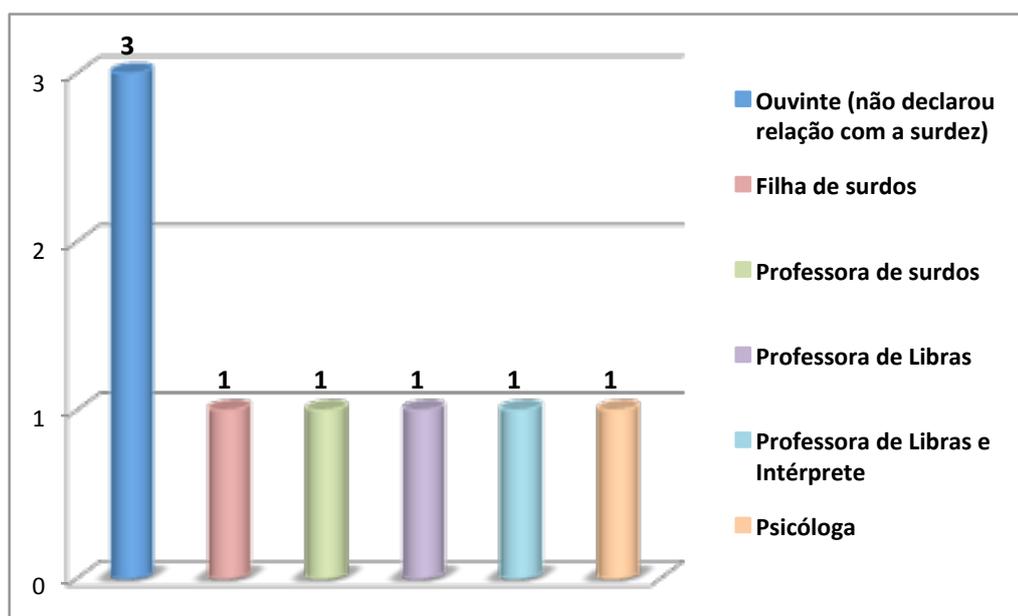


Fonte: Elaboração própria.

Notamos, na figura 11, que entre os autores das dissertações (n=62), 5 se declararam surdos, desse modo, inferimos que os demais fossem ouvintes (n=57), dos quais, um número significativo (n=36) expressou sua relação com a área da surdez, como: professores(as) de surdos (n=21), intérpretes (n=9), professoras de Libras (n=2), professora de Libras e intérprete (n=1), filha de surdos e intérprete (n=1), fonoaudióloga (n=1) e orientadora de uma escola de surdos (n=1). Por sua vez, 21 autores não mencionaram relação com a surdez.

Quanto às teses (figura 12), não houve autores que se declararam surdos, desse modo inferimos que os oito autores são ouvintes, dos quais, três não mencionaram relação com a surdez, e os demais são: filha de surdos (n=1), professora de surdos (n=1), professora de Libras (n=1), professora de Libras e intérprete (n=1) e psicóloga (n=1).

Figura 12 - Perfil dos autores das teses de doutorado



Fonte: Elaboração própria.

O total de trabalhos (n=5) cujos autores identificaram-se como surdos são, portanto, dissertações de mestrado, que foram defendidas em 4 IES distintas - com destaque para a UFRGS com 2 dissertações -, num período recente, entre 2012 e 2014. Tais produções vinculam-se, principalmente, a programas de Educação (n=4), e concentram-se, sobretudo, na região Sul do país (n= 3), que reúne 60% do total de trabalhos produzidos por autores surdos na amostra estudada, conforme demonstram os dados do quadro 1, que permitem visualizar sua distribuição. É interessante notar que apesar de contar com o maior número de

dissertações no período (n=30), não há trabalhos cujos autores são surdos defendidos na região Sudeste do país.

Quadro 1 - Distribuição das dissertações segundo a condição de surdez do autor

Autor e Ano	IES e PPG	Orientador
Nogueira, 2012	Unifor - Administração de Empresas	Tassigny, M. M.
Sperb, 2012	UFRGS - Educação	Thoma, A.S.
Sarturi, 2013	UFSM - Educação	Lunardi-Lazzarin, M. L.
Silva, 2013	UFRGS - Educação	Thoma, A. S.
Moreira, 2014	UCB - Educação	Guimarães-Iosif, R. M

Fonte: Elaboração própria.

Embora ainda incipientes, esses resultados mostram-se propícios, uma vez que as discussões no âmbito da surdez, segundo uma perspectiva que a reconhece enquanto diferença, têm enfatizado a necessidade de os surdos participarem como protagonistas das reflexões e tomadas de decisão no contexto da educação de alunos surdos.

As pesquisas têm sido realizadas por uma maioria ouvinte, porém, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), 5,1% da população brasileira possui deficiência auditiva¹⁴, pois, se considerarmos o percentual de autores surdos entre os autores das dissertações e teses analisadas, aproximadamente 7,15%, observamos que na amostra estudada o percentual de autores surdos é superior à taxa de surdos entre a população brasileira, o que pode indicar que apesar das dificuldades de acesso e permanência em virtude das condições de acessibilidade disponíveis e de uma educação básica deficitária, estudantes surdos têm ingressado em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo em nível de mestrado. No entanto, é pertinente considerar que por se tratar de uma temática diretamente relacionada à surdez, o percentual de autores surdos na produção científica analisada pode ser superior ao percentual de autores surdos em outras áreas do saber.

Nesse sentido, conforme Ribeiro (2012, p. 41), os pesquisadores surdos, comprometidos com seu grupo cultural,

[...] ao tematizarem questões surdas na academia, [...] ‘produzem um tipo de conhecimento não mais pautado no olhar do outro’, ouvinte eventualmente comprometido com o percurso de lutas do povo surdo, ‘mas pelo olhar crítico e analítico’ do próprio surdo como pesquisador da temática surda.

¹⁴ Nomenclatura utilizada no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

O protagonismo de pesquisadores surdos na produção científica no campo é fortemente defendido por Rezende Jr. e Pinto (2007), intelectuais e militantes surdos. Para os autores, a experiência vivida amplia as possibilidades de leitura e análise dos fenômenos sociais, culturais, linguísticos e educacionais vivenciados pelos surdos, além disso, os conhecimentos produzidos estariam deslocados de uma lógica ouvinte, vislumbrando perspectivas “outras” de análise, assim como foi possível observar nas respectivas dissertações.

Vilhalva (2010) também ressalta que o número de estudantes surdos aprovados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ampliou-se a partir da homologação da Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), a lei de Libras, e do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) que a regulamenta. Segundo a autora, de 1990 a 2000 constavam somente 2 alunos surdos em cursos de mestrado e doutorado no país, de 2000 a 2005 eram 4 e de 2005 até 2010 esse número saltou para 20.

E considerando-se o ingresso em cursos de graduação condição *sine qua non* para o ingresso em cursos de *pós-graduação stricto-sensu*, acreditamos que a oferta de cursos de graduação em Pedagogia Bilíngue e em Letras Libras, em consonância com o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), pode contribuir para maior inserção de surdos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, pois têm viabilizado o acesso de alunos surdos a um ensino superior de qualidade, uma vez que estruturam-se de modo a atender às suas especificidades e demandas. Para Quadros, Cerny e Pereira (2008, p. 54), um “[...] direito nunca usufruído antes por essa minoria social”. Ainda, segundo as autoras, os cursos de Pedagogia Bilíngue e de Letras Libras incluem os surdos brasileiros em universidades públicas, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e no Ines, e apresentam “[...] repercussões na inclusão de alunos surdos em todos os níveis educacionais.” (QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008, p. 52).

Também, Thoma (2006), ao examinar a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, observa que as universidades que apresentaram um maior número de estudantes surdos matriculados estão localizadas em cidades em que há escolas específicas para surdos. Para a autora, esses dados permitem pensar na importância de uma escola básica que considere a condição bilíngue do surdo para a sua inclusão em níveis mais elevados de ensino. Em outras palavras, entendemos que as condições de escolarização básica de surdos estão intimamente ligadas às possibilidades de acesso e permanência desses estudantes na educação superior, assim como na pós-graduação *stricto sensu*, entre outros fatores.

4 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesse momento, apresentamos um estado do conhecimento dos últimos anos sobre a educação de alunos surdos, mediante a análise de aspectos intrínsecos das dissertações e teses. Buscamos examinar as perspectivas teóricas e metodológicas, os temas privilegiados e os principais resultados e considerações dos estudos, e sinalizar possíveis tendências, perspectivas e lacunas existentes. Os dados analisados foram obtidos por meio da leitura na íntegra das dissertações (n=62) e teses (n=8) selecionadas.

4.1 A concepção de surdez das produções acadêmicas

Como discorremos no referencial teórico, as discussões no âmbito da surdez fundamentam-se, especialmente, em uma perspectiva socioantropológica, em que a surdez é concebida segundo bases sociais, culturais e políticas, ou em uma perspectiva clínico-terapêutica, pautada, sobretudo, em princípios biológicos. Desse modo, examinamos as concepções de surdez presentes nas dissertações e teses, definindo as categorias: perspectiva socioantropológica e perspectiva clínico-terapêutica, *a priori*. Ressaltamos, contudo, que concordamos com Skliar (1999b, p. 10) ao afirmar que a surdez, atualmente, configura-se como um campo de representações complexas, “[...] que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em ‘modelos conceituais opostos’, tais como clínicos ou socioantropológicos”. Tais categorias são estabelecidas, portanto, de modo didaticamente simplificado.

A seguir, na tabela 7, apresentamos a distribuição das dissertações de acordo com a concepção de surdez adotada.

Tabela 7 - Concepção de surdez das dissertações de mestrado

Concepção de surdez	Dissertações
Não foi possível identificar	7
Socioantropológica	42
Socioantropológica (Estudos Culturais/Estudos Surdos)	6
Socioantropológica (Estudos Surdos)	4
Socioantropológica (Estudos Culturais)	1
Clínico-terapêutica	1
Pós-estruturalista	1
Total	62

Fonte: Elaboração própria.

Observamos, conforme a tabela 7, que um número significativo de dissertações adotou uma perspectiva socioantropológica da surdez (n=53), entre as quais, alguns autores (n=11) sinalizaram, também, uma aproximação com os Estudos Culturais e/ou os Estudos Surdos. Somente uma dissertação adotou uma perspectiva clínico-terapêutica, e uma optou por uma vertente Pós-estruturalista. Em sete dissertações não foi possível identificar a concepção de surdez adotada.

Quanto às teses, seis adotaram uma perspectiva socioantropológica da surdez, e em uma produção não foi possível identificar a concepção de surdez adotada. Além disso, uma tese declarou assumir uma perspectiva socioantropológica e clínico-terapêutica, de modo concomitante, no entanto, conforme o referencial teórico adotado na presente pesquisa, consideramos que ambas perspectivas não são condizentes ou mesmo complementares.

Destacamos que embora a maior parte das dissertações e teses tenha deixado explícita a concepção de surdez adotada, em alguns estudos somente foi possível identificá-la por meio de elementos implícitos enfatizados pelo autor ao longo do texto e pelo referencial teórico empregado. Ainda, houve estudos em que não foi possível identificar a concepção de surdez adotada, mesmo considerando-se aspectos subjacentes.

O predomínio de uma perspectiva socioantropológica entre as dissertações e teses reflete as transformações nos modos de conceber o sujeito surdo e a surdez nas últimas décadas (SILVA, 2005; BITTENCOURT; MONTAGNOLI, 2007; SKLIAR, 2015). Em outras palavras, os resultados de estudos acerca das línguas de sinais, na década de 1960, atestando seu *status* linguístico, bem como, sobre aspectos do desenvolvimento do sujeito surdo e de suas especificidades linguísticas e culturais, unidos ao fortalecimento e atuação dos movimentos sociais surdos e à promulgação, nas últimas décadas, de políticas linguísticas e educacionais segundo uma perspectiva bilíngue, têm inserido a educação de surdos em um campo discursivo mais apropriado a sua condição linguística, cultural e comunitária. Também, conforme Lopes (2007, p. 31), especialmente a partir dos anos 2000, o aumento de pesquisadores atuantes no movimento social surdo e na academia tem influenciado a formulação de pesquisas “fortemente marcadas por atravessamentos linguísticos e embalados pela necessidade de difundir a educação de surdos a partir de bases sociais, culturais e políticas.”.

Em consonância com o referencial teórico adotado na presente pesquisa, podemos dizer que tais resultados exprimem um avanço nas concepções e discursos no âmbito das reflexões e discussões sobre a educação de surdos, historicamente permeada por uma ideologia clínica dominante, cujas práticas, segundo Skliar (2015), produziram efeitos

devastadores, como um fracasso escolar massivo, comprometendo, também, o desenvolvimento de linguagem, a construção de identidades surdas, o exercício de cidadania, a inserção no mundo do trabalho, entre outros.

No entanto, Skliar (2015, p. 8) ressalta que “[...] o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional.”. Sob essa ótica, e para além de um distanciamento de modelos clínico-terapêuticos, é necessário considerar o quanto os modelos educacionais têm se aproximado - de fato - de concepções sociais, antropológicas e culturais da surdez. O trecho que segue permite elucidar tal argumento,

[...] ainda que o modelo clínico seja entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes, **em algumas representações ilusoriamente antropológicas o discurso parece ser ou é o mesmo**. A língua de sinais é, para ambos os casos, um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas. Também sabemos que determinadas representações sobre a educação bilíngue [...] podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para ‘acabar’ rapidamente com ela, com o objetivo de ‘alcançar’ a língua oficial. (SKLIAR, 2015, p. 10, negrito nosso).

Nessa perspectiva, Silva (2005), em seu estudo sobre as representações do surdo na família e na escola, aponta que os novos ventos que movimentaram e fragmentaram os discursos dominantes, as antigas certezas, chegam ainda de modo muito tímido à escola e pouco têm afetado as representações e as práticas no contexto educacional e familiar.

Por fim, não podemos deixar de considerar que o termo de busca utilizado, “educação de surdos”, em consonância com o referencial teórico da presente pesquisa, privilegiou um conjunto de produções que orientaram suas investigações segundo uma perspectiva socioantropológica da surdez, pois, como vimos, a designação “surdo” apresenta uma conotação fortemente arraigada a uma concepção de surdez pautada em paradigmas sociais, culturais e linguísticos, excluindo assim, boa parte das produções que basearam-se em uma perspectiva clínico-terapêutica, a qual apresenta uma visão voltada ao déficit biológico, à patologia, segundo um discurso de cura, de reabilitação, e em que comumente encontramos designações relacionadas à deficiência auditiva e suas derivações (GESSER, 2008). Em outras palavras, podemos dizer que os termos surdez/surdo(s)/surda(s) envolvem práticas

culturais “[...] que partem de referentes surdos de formas de ser [...]”, já os termos deficiência auditiva/deficiente(s) auditivo(s)/deficiente(s) auditiva(s) envolvem práticas também culturais, “[...] mas que partem de referentes ouvintes de formas de ser” (LOPES, 2012, p. 242). Isso posto, concordamos com Bisol, Simioni e Sperb (2008), com base em Johnstone (2001), ao afirmarem que os conceitos que os pesquisadores apresentam acerca de seu objeto de estudo delimitam o estilo e o caráter de suas investigações.

4.2 O lugar da educação de surdos

Assim como vimos no referencial teórico, o lugar da educação de surdos constitui um tema polêmico, refletindo uma tensão histórica no campo. Nesse sentido, examinamos, no decorrer da leitura das dissertações e teses, se os respectivos autores colocavam-se, ou não, em defesa de um lugar para a educação de surdos, se em escolas ou classes específicas para surdos segundo uma perspectiva bilíngue, ou em escolas regulares inclusivas, cujos resultados apresentamos a seguir. Falamos em escolas ou classes específicas, pois diante do número de alunos surdos em nosso país, e de realidades bastante diversificadas, pode não ser viável a criação de escolas específicas para surdos em todos os municípios brasileiros, assim, a organização de classes específicas para surdos, especialmente nos anos iniciais de escolarização, no interior de escolas regulares, consiste numa alternativa possível.

Antes, contudo, aprofundamos o que entendemos, aqui, como escolas ou classes específicas para surdos e como escolas regulares inclusivas, uma vez que esses conceitos não são unânimes e podem ser compreendidos de modos diferentes ou mesmo discrepantes.

Primeiramente, fazemos uma distinção entre o que chamamos de escola ou classe específica para surdos segundo uma perspectiva bilíngue e escola especial para surdos. Na escola especial para surdos, o discurso predominante fundamenta-se em saberes clínicos, e a surdez é concebida sob o estigma da deficiência, nas palavras de Sá (2005, p. 189), uma escola especial que estamos acostumados a ver, ou seja, aquela “[...] que junta todos os surdos, todos os ‘deficientes auditivos’ para ‘normalizá-los’.” Já a escola ou classe específica para surdos parte de uma perspectiva linguística e sociocultural, em outras palavras, uma escola ou classe “[...] igual a qualquer outra, mas que usa sua língua, que reflete sua condição de diferente.” (SÁ, 2005, p. 189). Uma escola ou classe em que a língua de sinais é a língua de instrução e de interação, tida como a primeira língua do surdo, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, ensinada como segunda língua; cujas práticas pedagógicas pautam-se no signo visual e onde a cultura surda se faz presente no currículo e no projeto político-

pedagógico; que privilegia a presença de professores surdos e professores ouvintes bilíngues; entre outros.

Por sua vez, entendemos como escola regular inclusiva (tratamos aqui especificamente sobre a educação de alunos surdos) aquela em que há alunos surdos matriculados juntamente com alunos ouvintes em turmas comuns, cuja língua de instrução e interação é a língua portuguesa, falada e escrita, e por essa razão, demanda a presença de intérpretes educacionais - a fim de viabilizar aos alunos surdos o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares -, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, organizado segundo momentos didático-pedagógicos distintos, como AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da língua portuguesa.

Por fim, salientamos que algumas dissertações e teses defendem uma educação bilíngue para surdos, em que a língua de sinais é a primeira língua e a língua portuguesa, nas modalidades oral ou escrita, a segunda língua, mas não definem um lugar específico para sua escolarização. Ainda, algumas produções acadêmicas, dada a sua problemática, não argumentam acerca do lugar da educação de alunos surdos, nesse caso, empregamos a designação “não declarou”.

A seguir, apresentamos nas tabelas 8 e 9 o lugar da educação de surdos defendido pelas dissertações e teses, respectivamente.

Tabela 8 - O lugar da educação de surdos defendido nas dissertações

Lugar da educação de surdos	Dissertações
Escola regular inclusiva	20
Escola ou classe de surdos	18
Escola ou classe de surdos (educação infantil e ensino fundamental)	1
Educação bilíngue	16
Não declarou	7
Total	62

Fonte: Elaboração própria.

Notamos, na tabela 8, que 20 dissertações (32,25%) elegem a escola regular inclusiva como o lugar mais apropriado para a escolarização de alunos surdos, e com uma quantia aproximada, 19 dissertações (30,64%) defendem escolas ou classes específicas para surdos. Em seguida, 16 dissertações (25,80%) defendem uma educação bilíngue para surdos, sem definir o lugar para sua escolarização, e 7 dissertações (11,29%) não fazem essa declaração.

Tabela 9 - O lugar da educação de surdos defendido nas teses

Lugar da educação de surdos	Teses
Escola ou classes de surdos	2
Escola ou classes de surdos (educação infantil e ensino fundamental)	1
Educação bilíngue	2
Escola regular inclusiva	1
Não declarou	2
Total	8

Fonte: Elaboração própria.

E dentre as teses, observamos, na tabela 9, que três (37,5%) defendem escolas ou classes específicas para surdos, enquanto duas (25%) defendem uma educação bilíngue e uma (12,5%) defende a escola regular inclusiva como o lugar mais apropriado para a escolarização de surdos. Duas teses (25%) não fazem essa declaração.

Somadas as dissertações e teses, verificamos percentuais equivalentes de produções que defendem uma escola ou classe específica para surdos (31,42%) ou uma escola regular inclusiva (30%). Esses dados revelam que a questão do lugar da educação de surdos é ainda controversa. E assim como discutimos no referencial teórico, atualmente a legislação brasileira prevê, de um lado, a organização de escolas ou classes específicas para surdos segundo uma abordagem bilíngue (BRASIL, 2005), e de outro, a inclusão de alunos surdos em escolas regulares (BRASIL, 2008), e esse paradoxo ecoa também nas dissertações e teses analisadas.

No decorrer da presente pesquisa, defendemos o direito de os surdos terem acesso a uma educação de qualidade, mediada por experiências linguísticas e culturais acessíveis e significativas. Nessa perspectiva, tecemos, a seguir, algumas considerações.

“Como a escola pode cumprir o seu papel? De tantas formas diferentes, mas sempre se baseando numa premissa básica: ser capaz de se comunicar com seus alunos.” (MOURA, 2011, p. 155). Essa afirmação é fundamental para se pensar o lugar da educação de surdos. Como vimos, por não ouvir, a língua oral não é natural ou acessível à criança surda, desse modo, será por meio da língua de sinais, cujo acesso ocorre naturalmente via canal visual, que a criança surda poderá se organizar como ser da linguagem e se desenvolver cognitiva, emocional e socialmente. Todavia, uma vez que a maior parte das crianças surdas é filha de pais ouvintes e que a língua privilegiada no contexto familiar é a oral, muitas crianças surdas ao ingressarem na escola não apresentam uma língua constituída, que lhes permita atuar e

interagir no meio em que vivem. Então, caberá à escola desempenhar essa função (MOURA, 2011). Também, de acordo com Moura (2011, p. 156), “Será pela linguagem que o/a professor/a possibilitará o acesso ao conhecimento, a ampliação de noções sobre o funcionamento do mundo e das relações interpessoais.”

Isso posto, acreditamos que as escolas ou classes específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue, configuram-se em um ambiente linguístico natural favorável para a aquisição de sua primeira língua, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. E uma vez que a língua de sinais é a língua de instrução, o acesso aos conteúdos curriculares ocorre de forma “[...] natural e confortável, e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial.” (SÁ, 2011a, p. 22). Também, adquirida a língua de sinais, amplia-se as possibilidades de aprendizado da língua portuguesa como segunda língua e de construção de significados nessa língua. Ainda, a presença de interlocutores surdos poderá favorecer a construção de relações comunicativas e de trocas culturais, contribuindo também para a consolidação de uma identidade surda (MOURA, 2013).

Diferentemente, na escola regular inclusiva, formada por uma maioria ouvinte - alunos e profissionais -, a língua privilegiada no processo educacional é a língua portuguesa, oral e escrita, a Libras está presente especialmente no AEE ou em momentos pré-definidos, nesse sentido, acreditamos que a aquisição da língua de sinais pela criança surda não se dá naturalmente, mas de modo fragmentado e restrito. Nas palavras de Moura (2011, p. 157), “[...] a criança surda tem limitada a sua possibilidade de criar um mundo de linguagem que lhe permita estar na língua, viver a língua e criar um complexo mundo de sentidos e de relações.”. Além disso, o acesso aos conteúdos curriculares não ocorre de modo natural, mas mediado pelo intérprete educacional, e as metodologias de ensino tendem a pautar-se em referenciais ouvintes. Nos perguntamos então: a escola regular inclusiva tem proporcionado às crianças surdas reais condições de desenvolvimento da/na linguagem, de aprendizado e de construção de uma identidade surda? Ela atende às singularidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos? Somente a presença do intérprete educacional na sala de aula garante aos alunos surdos participarem efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, em que muitas crianças surdas estão ainda em fase de aquisição da Libras? Em que momento os alunos surdos, juntamente com os colegas ouvintes, estariam aprendendo a língua portuguesa como segunda língua? E, ao passo que o AEE tem sido o lugar privilegiado para a aquisição da Libras, para o aprendizado do Português como segunda língua e para o acesso aos conteúdos curriculares em Libras,

poderíamos falar em escola “inclusiva”? Conforme Sá (2011a, p. 58), não seria o AEE o local onde se espera “[...] consertar os imensos defeitos da educação regular para surdos.”? No âmbito dessas discussões, concordamos com a autora ao afirmar que “[...] o direito de ‘estar’ num espaço não faz deste espaço ‘o melhor lugar para se estar’. Antes do ‘direito de estar em qualquer lugar’ há o ‘direito de estar no melhor lugar’.” (SÁ, 2011a, p. 52).

Depois, a escola ou classe específica para surdos, segundo uma abordagem bilíngue, vem sendo reivindicada pelos próprios surdos ao longo da história. Como exemplo, podemos citar, além do documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), já apresentado no referencial teórico, o documento “A Educação que nós, surdos, queremos e temos direito” (CARTA DE SALVADOR, 2006), elaborada e assinada no Encontro de Surdos, na Bahia, em 2006, e a “Carta aberta ao Ministro da Educação” (CAMPELLO et al, 2012), formulada pelos sete primeiros doutores surdos do Brasil, em 2012. Também, citamos as cartas elaboradas pelas professoras doutoras Nidia Regina Limeira de Sá, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) (SÁ, 2011b), Kristina Svartholm, da Universidade de Estocolmo (SVARTHOLM, 2011), e pelo professor doutor Fernando César Capovilla, da USP (CAPOVILLA, 2011), nas quais, os pesquisadores, com base em sua experiência no campo e em evidências científicas, declaram que as escolas ou classes específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue, constituem o lugar mais apropriado para a sua escolarização, e contestam o fechamento de tais escolas ou a sua transformação em centros para atendimento educacional especializado, como recomenda a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Não obstante, compreendemos que a realidade de muitas escolas ou classes específicas para surdos está longe de ser considerada ideal. Como reconhece Sá (2011a, p. 55),

Sabe-se que a defesa pela escola/classe específica não garantirá o êxito pleno apenas pelo fato de nela se colocar estudantes surdos, professores surdos e ter a língua de sinais como língua de instrução - visto que não é a proposta que garante a qualidade, antes, são inúmeros os fatores intervenientes. É óbvio que escolas que não têm o perfil da especificidade podem também realizar um excelente trabalho - caso queiram. O sucesso dependerá da hierarquia das línguas envolvidas, dos objetivos educacionais, da formação adequada e continuada dos professores, da arquitetura educacional, das trocas com o contorno social, da consideração quanto aos contextos psicossociais e culturais, do comprometimento dos estudantes, dentre outros fatores.

Ainda, salientamos que ao nos colocarmos favoráveis às escolas ou classes específicas para surdos, não pretendemos nos opor à proposta de educação inclusiva, pois reconhecemos

que tal proposta representa um avanço na trajetória da Educação Especial brasileira. No entanto, não podemos deixar de considerar que diante dos resultados apresentados por um número significativo de estudos, em diferentes contextos, a realidade vivenciada por alunos surdos na maior parte das escolas regulares “inclusivas” é ainda excludente.

Desse modo, reiteremos as palavras de Schwartzman (2011, p. 275), “Continuo a defender que a melhor resposta quando me perguntam se sou ‘a favor’ ou ‘contra’ a inclusão em escolas/classes regulares é: ‘Depende!’. Depende de quem estamos incluindo, depende de onde estamos incluindo, e do que se espera dessa inclusão.”. E no caso das crianças surdas, acreditamos que é a escola ou a classe específica, em uma perspectiva bilíngue, que melhor irá ao encontro de suas necessidades e singularidades.

Para finalizar, ao reconhecermos a importância de escolas ou classes específicas para surdos, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, não podemos desconsiderar a questão da formação docente, uma vez que os cursos de Pedagogia e de licenciaturas não têm formado profissionais capacitados para atuar em contextos educacionais bilíngues/biculturais. Então, é preciso repensar a formação de professores para atuação na educação de surdos, e nessa perspectiva, o curso de Pedagogia Bilíngue aponta novas possibilidades: ao considerar as especificidades e demandas de estudantes surdos no âmbito da formação inicial e ao formar profissionais habilitados para trabalhar com alunos surdos - em uma perspectiva bilíngue/bicultural - na educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Santa Catarina - *campus* Palhoça (IFSC, 2015, p. 15),

[...] um curso de Pedagogia Bilíngue não terá como desafio apenas qualificar docentes para lecionar em língua de sinais. Terá, além disso, o desafio de pensar e procurar caminhos para outra pedagogia, uma pedagogia que tenha como fundamento básico os aspectos da visualidade necessários à ação de ensinar e aprender numa perspectiva bilíngue que envolve duas línguas de modalidades diferentes, a visual-espacial e a oral-auditiva, sem deixar de levar em conta as questões culturais que as envolvem. E ainda, que possibilite rompimentos com as estruturas curriculares tradicionais que historicamente vem marcando as relações entre professor e aluno, estruturas tais que colocam o estudante como personagem passivo e receptor e o professor como transmissor de conteúdos e compreensões de mundo.

No entanto, a oferta de cursos de Pedagogia Bilíngue em nosso país é ainda escassa. Atualmente, esse curso é oferecido pelo Ines e pelo Instituto Federal de Goiás (*campus* Aparecida de Goiânia), há também previsão de oferta pelo Instituto Federal de Santa Catarina

(*campus* Palhoça) no primeiro semestre de 2017, na modalidade a distância, ampliando, assim, o seu alcance no território nacional. Contudo, evidenciamos a necessidade de expansão de tais cursos, de acordo com as metas do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limites (BRASIL, 2013a), a fim de suprir tais lacunas e contribuir para efetivação de uma educação básica verdadeiramente bilíngue para surdos.

4.3 Os delineamentos metodológicos das produções acadêmicas

Apresentamos, nesse momento, os tipos de estudo das dissertações e teses, os procedimentos empregados no processo de coleta de dados, o perfil dos participantes e os níveis/etapas de ensino e os âmbitos educacionais focalizados nas investigações analisadas.

4.3.1 Os tipos de estudo das dissertações e teses

De acordo com Vilelas (2009, p. 101), “O estudo é, pois, uma estratégia geral do trabalho que o investigador determina, uma vez que já alcançou uma clara definição do seu problema, e que orienta e esclarece as etapas que irão desenvolver-se posteriormente.”. O seu objetivo é proporcionar um modelo de verificação que permita contrastar fatos e teorias.

Conforme o autor, cada investigação possui um estudo próprio, que poderá adequar-se, mais ou menos, a tipos básicos de estudo ou, ainda, combiná-los de maneiras diversas. Assim, buscamos ao longo da coleta dos dados manter as denominações empregadas pelos autores das dissertações e teses acerca do tipo de estudo adotado, como constam nas tabelas 10 e 11, respectivamente.

No entanto, compreendemos, assim como apontaram Marconi e Lakatos (2002), Garrutti (2007), Vilelas (2009), Prodanov e Freitas (2013), que os estudos podem ser classificados ou definidos de diferentes modos, por diferentes estudiosos. Em outras palavras, “Os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam de acordo com o enfoque dado pelo autor. A divisão obedece a interesses, condições, campos, metodologia, situações, objetivos, objetos de estudo etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 19). Isso posto, para orientar nossas análises, consideramos os tipos básicos de estudo propostos por Vilelas (2009), os quais, conforme o autor, podem ser classificados quanto:

- a) ao modo de abordagem: estudo qualitativo e estudo quantitativo;
- b) ao objetivo geral: estudo exploratório e estudo descritivo;

- c) aos procedimentos técnicos: estudo bibliográfico, estudo histórico, estudo experimental, estudo de caso, estudo etnográfico, pesquisa-ação, revisão sistemática da literatura, entre outros.

A seguir, exibimos os tipos de estudo observados nas dissertações (tabela 10) e teses (tabela 11) conforme as denominações empregadas pelos seus respectivos autores.

Tabela 10 - Tipos de estudo das dissertações de mestrado

Tipos de estudo	Dissertações
Estudo qualitativo	13
Estudo de caso, com abordagem qualitativa	8
Estudo etnográfico, com abordagem qualitativa	5
Estudo qualitativo e quantitativo	5
Estudo de caso, com abordagens qualitativa e quantitativa	3
Estudo descritivo, com abordagem qualitativa	3
Estudo de caso, do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa	2
Estudo exploratório, com abordagem qualitativa	2
Estudo histórico-cultural, com abordagem qualitativa	2
Estudo de caso e pesquisa-ação, com abordagem qualitativa	1
Estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa	1
Estudo exploratório e descritivo, com abordagens qualitativa e quantitativa	1
Pesquisa colaborativa, com abordagem qualitativa	1
História oral	1
História de vida, com abordagem qualitativa	1
Cartografia, com abordagem qualitativa	1
Pesquisa-formação	1
Pesquisa indiciária	1
Não foi possível identificar	10
Total	62

Fonte: Elaboração própria.

Notamos, na tabela 10, uma prevalência de estudos qualitativos (n=40), e também dissertações que empregaram as abordagens qualitativas e quantitativas concomitantemente (n=9). Não verificou-se a ocorrência de estudos estritamente quantitativos. Quanto ao objetivo geral, três estudos são do tipo descritivo e dois do tipo exploratório, e duas dissertações realizaram um estudo exploratório descritivo, de modo articulado. No que tange aos procedimentos técnicos, observamos um número significativo de estudos de caso (n=14), dos quais dois são do tipo etnográfico e um foi realizado juntamente com uma pesquisa-ação. Em

seguida, destacam-se os estudos etnográficos (n=5) e estudos segundo uma perspectiva histórico-cultural (n=2). Os estudos do tipo colaborativo, história oral, história de vida, cartografia, pesquisa-formação e pesquisa indiciária foram empregados uma única vez cada. Em dez dissertações não foi possível identificar o tipo de estudo adotado.

Tabela 11 - Tipos de estudo das teses de doutorado

Tipos de estudo	Teses
Estudo histórico-cultural, com abordagem qualitativa	2
Estudo qualitativo	1
Estudo de caso, exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa	1
Estudo exploratório, com abordagem qualitativa	1
Estudo exploratório e descritivo, com abordagens qualitativa e quantitativa	1
Estudo qualitativo, com abordagem microetnográfica	1
Não foi possível identificar	1
Total	8

Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, notamos, na tabela 11, que seis teses apresentaram uma abordagem qualitativa e somente uma apresentou as abordagens qualitativa e quantitativa concomitantemente. Quanto ao objetivo geral, há um estudo do tipo exploratório, e duas teses realizaram um estudo exploratório descritivo, de forma articulada. Quanto aos procedimentos técnicos, há dois estudos histórico-culturais, um estudo de caso e um estudo com abordagem microetnográfica. Em uma tese não foi possível identificar o tipo de estudo adotado.

Lembramos que em razão da problemática da presente pesquisa, não foram selecionadas dissertações e teses de caráter estritamente teórico, refletindo, assim, nos resultados encontrados.

De um modo geral, observamos entre as dissertações e teses o predomínio de estudos segundo uma abordagem qualitativa, de estudos exploratórios descritivos e de estudos de caso, estudos etnográficos e estudos histórico-culturais. De modo consoante, Pagnez e Sofiato (2014), cuja investigação analisou a produção acadêmica sobre a educação de surdos, mediante os resumos das dissertações e teses no período entre 2007 e 2011, indicaram, também, a prevalência de estudos qualitativos, estudos etnográficos e estudos de caso, o que pode sinalizar uma tendência no campo.

Uma vez que aproximadamente 65% das dissertações e teses analisadas na presente pesquisa pertencem a programas de pós-graduação em Educação e em Educação Especial,

consideramos os resultados de importantes balanços sobre a produção acadêmica nos respectivos campos, a fim de subsidiar nossas análises. Quanto à hegemonia de estudos segundo uma abordagem qualitativa, que segundo André (2001, p. 54) “[...] englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises [...]”, podemos dizer que os resultados observados no trabalho produzido por Bueno (2014), acerca da pesquisa sobre Educação Especial no período entre 1987 e 2009, em que 96% das produções analisadas apresentaram uma abordagem qualitativa, corroboram os resultados encontrados na presente pesquisa. A esse respeito, o autor adverte para a necessidade de os estudos associarem qualidade e quantidade. Igualmente, Nunes et al. (2003) e Warde (1993), em balanços sobre a produção acadêmica nas áreas da Educação Especial e da Educação, respectivamente, demonstraram um decréscimo no número de investigações quantitativas ao longo dos anos e um conseqüente incremento de investigações segundo uma abordagem qualitativa nessas áreas. Em contrapartida, Garrutti (2007), em sua análise sobre os procedimentos de pesquisa empregados nas dissertações e teses do PPGEEs da UFSCar, evidenciou que os estudos quantitativos e os estudos quantitativos articulados aos qualitativos eram preponderantes. No entanto, podemos inferir que tal diferença deve-se à natureza de determinadas linhas de pesquisa, as quais totalizaram um conjunto maior de dissertações e teses no período examinado pela autora, em que prevaleceram estudos experimentais e quase experimentais, assim como apontou Garrutti (2007).

Por sua vez, em relação ao número expressivo de estudos de caso, autores como Ventura (2007), Duarte (2008) e Sarmiento (2011) destacam a sua importância crescente enquanto modalidade de pesquisa na área educacional, na medida em que proporciona “[...] uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual.” (DUARTE, 2008, p. 114). O incremento de estudos de caso no âmbito das pesquisas em Educação Especial nas últimas décadas também foi demonstrado por Nunes et al. (2003).

Observamos, ainda, certa recorrência de estudos do tipo etnográfico e de estudos segundo uma perspectiva histórico-cultural. André (1997; 1995), Pletsch, Fontes e Glat (2009) e Pletsch e Rocha (2014) denotam um incremento de estudos do tipo etnográfico na investigação da realidade educacional e de grupos socialmente excluídos ou estigmatizados. De acordo com as autoras, os estudos etnográficos, por meio da relação direta entre pesquisador e pesquisado, propiciam uma compreensão mais refinada das relações e dos processos vivenciados pelos agentes envolvidos no cotidiano das instituições escolares e, por essa razão, permitem indicar caminhos para possíveis intervenções. Também, Laplane, Lacerda e Kassar (2006, p. 8) demonstram as contribuições da etnografia na pesquisa em

Educação Especial, para as autoras, “[...] os princípios da etnografia aliados ao foco nas relações e práticas sociais, concebidas como relações e práticas históricas e complexas, se revelam adequados ao tratamento dos problemas da Educação Especial.”. Por sua vez, os estudos segundo uma perspectiva histórico-cultural, com base, especialmente, nas teorias de Vygotsky, Bakhtin e seu Círculo, vislumbram, segundo Freitas (2002), uma forma outra de produzir conhecimento no campo das Ciências Humanas, ou seja,

[...] enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação, é vista pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam. (FREITAS, 2003, p. 6).

Por fim, salientamos que em dez dissertações e em uma tese não foi possível identificar o tipo de estudo empregado. Contudo, dentre as dez dissertações, quatro declararam que não definiram um tipo de estudo em razão do referencial teórico adotado, a saber, Estudos Culturais, Estudos Surdos e/ou vertente Pós-estruturalista. Nas palavras de Camatti (2011, p. 20), autora da dissertação “A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos”, analisada na presente pesquisa,

[...] dado o assento teórico que utilizo nesta investigação, seria incoerente trazer um capítulo metodológico que deixasse claro qual o ‘tipo’ de metodologia utilizado. Penso ser muito mais coerente deter meus esforços no delineamento, o mais rigoroso possível, dos meus objetos de análise e das escolhas teóricas feitas, deixando que elas mesmas tracem as possibilidades metodológicas.

Todavia, para Ventorim (2005), a não indicação de uma abordagem metodológica nos estudos pode comprometer a sua qualidade e a sua legitimidade. Nessa perspectiva, autoras como Warde (1993), Gatti (2001; 2006) e André (2001; 2007) têm demonstrado fragilidades metodológicas nas investigações no âmbito da pesquisa em Educação. Referente às abordagens qualitativas, predominantes nas dissertações e teses analisadas na presente pesquisa, Gatti (2006, p. 29) assinala que “Mesmo considerando [...] seu potencial de compreensão de situações micro-socio-educacionais, muitos trabalhos mostram um uso precário dos procedimentos complexos que nelas estão implicados.”. Assim, concordamos com Warde (1993), Gatti (2001; 2006) e André (2001; 2007) ao afirmarem que tal circunstância leva a pensar nas precárias condições de formação e de produção de

conhecimento presentes nas universidades brasileiras. Também, leva à necessidade de definição de critérios para a avaliação dos estudos, de busca de rigor e de qualidade na pesquisa em Educação e, sobretudo, de luta por melhorias na formação e nas condições de produção de conhecimento (ANDRÉ, 2007).

4.3.2 Os procedimentos de coleta de dados empregados nas produções acadêmicas

Uma vez estabelecido o tipo de estudo, definem-se os procedimentos para a realização da coleta de dados, os quais variam conforme o problema, os objetivos e/ou a natureza das hipóteses. Segundo Vilelas (2009), os procedimentos de coleta de dados são recursos que o pesquisador emprega a fim de conhecer os fenômenos e extrair deles a informação. Para o autor, “É mediante uma adequada construção dos instrumentos de recolha de dados, que a investigação alcança então a necessária correspondência entre a teoria e os factos.” (VILELAS, 2009, p. 265).

A seguir, na tabela 12, apresentamos os procedimentos de coleta de dados identificados nas dissertações analisadas e observamos que os mais empregados foram: a entrevista (29,85%); a observação (14,93%); a análise documental (14,93%); o diário de campo (11,19%); o questionário (9,7%); o teste (4,48%) e o grupo focal (2,99%).

Salientamos que entre as dissertações que empregaram a entrevista como recurso para a coleta dos dados (n=40), 18 utilizaram um roteiro de entrevista semiestruturado, 1 utilizou um roteiro estruturado e 1 dissertação aplicou uma entrevista coletiva. As demais dissertações (n=20) não especificaram o tipo de entrevista realizada. Em relação à observação como recurso para a coleta de dados, 5 dissertações realizaram uma observação participante, dentre as quais, 3 foram acompanhadas de registros em vídeo; outras 4 dissertações também utilizaram videogravações no momento da observação; e 1 realizou uma observação do tipo espontânea, sistemática e participante. Dentre as dissertações que aplicaram testes (n=6), 3 realizaram pré-teste, intervenção e pós-teste. E quanto ao grupo focal empregado nas dissertações (n=4), 3 foram acompanhados de registros em vídeo para a coleta dos dados.

Tabela 12 - Procedimentos de coleta de dados nas dissertações

Procedimentos de coleta de dados	Dissertações	%
Entrevista	40	29,85
Observação	20	14,93
Análise documental	20	14,93
Diário de campo	15	11,19
Questionário	13	9,7
Teste	6	4,48
Grupo focal	4	2,99
Formulário	2	1,49
Escala	2	1,49
Levantamento bibliográfico	1	0,75
Instrução ao Sósia ¹⁵	1	0,75
Mônadas ¹⁶	1	0,75
Aula focal	1	0,75
Grupo de debates	1	0,75
Grupo de trabalho	1	0,75
Bate papo via internet (chat)	1	0,75
Contação de histórias por alunos surdos	1	0,75
Videograções do processo de interpretação (Libras/língua portuguesa)	1	0,75
Videograções (interação entre professora e alunos em sala de aula e entre professora e pesquisadora em encontros colaborativos)	1	0,75
Videograções das aulas	1	0,75
Aplicação de metodologias didáticas em sala de aula	1	0,75
Total	134*	100%

Fonte: Elaboração própria.

(*) O total é superior ao número de dissertações (n=62), pois muitas empregaram mais de um procedimento de coleta de dados.

Ressaltamos, ainda, conforme a tabela 13, que 21 dissertações (33,87%) empregaram um único procedimento de coleta de dados, enquanto as demais (n=41) empregaram entre 2 e 5 procedimentos de coleta de dados concomitantemente, totalizando 66,12% das dissertações.

¹⁵ De acordo com Mello (2013), autora da dissertação “A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos”, analisada na presente pesquisa, o procedimento de coleta de dados denominado Instrução ao Sósia consiste em fazer com que um trabalhador explique o seu trabalho a um sócia imaginário, de modo que fale sobre o que realmente faz, e não sobre o que deveria fazer.

¹⁶ Conforme Ramos, E. L. (2013), autora da dissertação “A diferença e as rasuras do ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze”, analisada nessa pesquisa, Mônadas são fragmentos narrativos e descontínuos, empregadas pela autora para redigir as experiências vividas no atendimento educacional especializado de um aluno surdo no ensino superior.

Tabela 13 - Total de procedimentos de coleta de dados empregados nas dissertações

Total de procedimentos de coleta de dados	Dissertações
1	21
2	19
3	15
4	5
5	2
Total	62

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, exibimos na tabela 14 os procedimentos de coleta de dados identificados nas teses analisadas e sua frequência entre as respectivas produções.

Tabela 14 - Procedimentos de coleta de dados nas teses

Procedimentos de coleta de dados	Teses	%
Observação	5	26,32
Diário de campo	4	21,05
Entrevistas	3	15,79
Questionário	2	10,53
Análise documental	1	5,26
Teste	1	5,26
Grupo focal reflexivo	1	5,26
Rede de conversações	1	5,26
Discussões em grupo	1	5,26
Total	19*	100%

Fonte: Elaboração própria.

(*) O total é superior ao número de teses (n=8), pois muitas empregaram mais de um procedimento de coleta de dados.

Observamos que os principais procedimentos de coleta de dados empregados nas teses analisadas foram: a observação (26,32%); o diário de campo (21,05%); a entrevista (15,79%) e o questionário (10,53%).

Dentre as teses que empregaram a observação como recurso para a coleta dos dados (n=5), duas utilizaram videogravações e uma realizou uma observação participante. As demais dissertações (n=2) não especificaram o tipo de observação efetuada. Em relação às entrevistas (n=3), duas dissertações aplicaram um roteiro semiestruturado e uma realizou entrevistas dialógicas.

E conforme a tabela 15, notamos que 2 teses (25%) empregaram um único procedimento de coleta de dados, a saber: grupo focal reflexivo (n=1) e entrevistas dialógicas (n=1). As demais teses (n=6) empregaram entre 2 e 4 procedimentos de coleta de dados concomitantemente, perfazendo 75% do total de teses.

Tabela 15 - Total de procedimentos de coleta de dados empregados nas teses

Total de procedimentos de coleta de dados	Teses
1	2
2	2
3	3
4	1
Total	8

Fonte: Elaboração própria.

Considerando-se os principais procedimentos de coleta de dados empregados nas dissertações e teses analisadas, notamos que os que apresentaram maior frequência foram a entrevista, a observação, a análise documental, o diário de campo e o questionário, respectivamente. Também, sinalizamos o uso frequente de videograções nas observações e grupos focais. Esses resultados condizem com aqueles observados por Manzini et al. (2006) e Manzini (2011), sobre a pesquisa em Educação Especial no Brasil, no que concerne, principalmente, ao predomínio de entrevistas, observação e filmagens entre os trabalhos analisados; e por Bueno (2009), em um balanço tendencial sobre as dissertações defendidas no PPGEEs da UFSCar, entre 1981 e 2001, em relação, sobretudo, ao alto percentual de pesquisas que empregaram a entrevista e a observação.

Verificamos, ainda, um conjunto significativo de investigações que fez uso complementar de diferentes procedimentos de coleta de dados, como constam nas tabelas 13 e 15, o que pode indicar, assim como apontou André (2006, p. 22), que, em muitos casos, “[...] uma única fonte de dados não dá conta da análise das complexas problemáticas educacionais.”.

Por sua vez, no que tange especialmente às dissertações (n=40) e teses (n=3) que utilizaram a entrevista, notamos que um número expressivo contou com participantes surdos, 22 dissertações e 2 teses. Por isso, consideramos pertinente examinar os modos de registro e transcrição empregados pelos autores das respectivas dissertações (tabela 16) e teses (tabela

17), pois assim como apontaram McCleary, Viotti e Leite (2010) e Santiago (2014), esse processo torna-se particularmente complexo devido às especificidades das línguas envolvidas.

Tabela 16 - Entrevistas com surdos nas dissertações, modos de registro e transcrição

Modos de registros e transcrição	Dissertações
Não se aplica	18
Videogravação dos depoimentos em Libras e tradução/transcrição para o Português pelo pesquisador	8
Videogravação dos depoimentos em Libras e tradução/transcrição para o Português pelo pesquisador conforme as convenções de transcrição de Atkinson e Heritage (1984) e Gago (2002), complementadas pelo sistema de transcrição de Felipe (1997) e Starosky (2011)	1
Videogravação dos depoimentos em Libras e tradução/transcrição para o Português pelo pesquisador a partir da ferramenta ELAN	1
Videogravação dos depoimentos em Libras e tradução/transcrição para o Português com apoio de intérpretes de Libras/língua portuguesa	6
Entrevistas realizadas com a presença de intérpretes de Libras/língua portuguesa	1
Não consta	5
Total	40

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a tabela 16, em 22 dissertações foram realizadas entrevistas com surdos, das quais, em 5 produções não constaram os modos de registros e transcrição. Entre as demais (n=17), em 16 dissertações as entrevistas foram realizadas em Libras, utilizando-se de videogravações para registro, e em 1 dissertação foi realizada com a presença de intérpretes de Libras/língua portuguesa, desse modo, as narrativas dos surdos foram interpretadas no momento da entrevista e registradas por escrito em Português pelo pesquisador.

Quanto aos modos de transcrição, em dez dissertações as entrevistas em Libras foram traduzidas e transcritas para o Português pelo próprio pesquisador, o que indica domínio da língua de sinais por parte desses pesquisadores. Entre elas, em uma dissertação empregou-se as convenções de transcrição de Atkinson e Heritage (1984) e Gago (2002), complementadas pelo sistema de transcrição proposto por Felipe (1997) e ampliado por Starosky (2011), e em uma dissertação os depoimentos foram transcritos por meio da ferramenta ELAN, desenvolvida pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics*, a partir de um sistema de glosas, ou seja, em que uma palavra em Português, grafada em letra maiúscula, representa o sinal manual com sentido equivalente, e em que “[...] sinais não manuais podem ser representados por códigos sobrescritos, e usos do espaço de sinalização podem ser indicados

por letras ou números subscritos.” (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 267). Por fim, em 6 dissertações as entrevistas foram traduzidas e transcritas para o Português com o auxílio de intérpretes de Libras/língua portuguesa.

No que concerne às teses, conforme a tabela 17, duas realizaram entrevistas com sujeitos surdos a partir de depoimentos em Libras registrados por meio de videograções. Em uma tese os depoimentos em Libras foram traduzidos e transcritos para o Português pelo próprio pesquisador, e em uma foram traduzidos e transcritos para o Português pelo pesquisador e com base em adaptações das normas de transcrição indicadas por Gesser (2006) e Nogueira e Fiad (2007).

Tabela 17 - Entrevistas com surdos nas teses, modos de registro e transcrição

Modos de registros e transcrição	Teses
Não se aplica	1
Videogravação dos depoimentos em Libras e tradução/transcrição para o Português pelo pesquisador	1
Videogravação dos depoimentos em Libras e tradução/transcrição para o Português pelo pesquisador a partir de adaptações das normas de transcrição de Gesser (2006) e Nogueira e Fiad (2007)	1
Total	3

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que a maior parte dos estudos que realizaram entrevistas com surdos declarou que as entrevistas foram registradas por meio de videograções, dada a visualidade da Libras, e traduzidas/transcritas para o Português pelo próprio pesquisador ou com auxílio de intérpretes de Libras/língua portuguesa. E um número reduzido de trabalhos declarou ter adotado mecanismos de transcrição específicos, com base na literatura científica.

Santiago (2014, p. 6), ao examinar o modo de apresentação de trechos de enunciações em Libras em produções acadêmicas sobre tradução/interpretação, notou, por sua vez, maior recorrência de transcrição em glosa, como uma “[...] estratégia de aproximar visualmente os textos da língua alvo e da língua fonte [...] para fins de análise e comparação dos enunciados.”. Para a autora, contudo, a apresentação das enunciações em Libras pode ocorrer de diferentes formas, uma vez que vinculam-se à natureza de cada trabalho.

De acordo com McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 266), o processo de transcrição de línguas de sinais mostra-se ainda complexo, visto que “[...] não existe um sistema de escrita de línguas de sinais que seja amplamente aceito e que possa servir de base para o

desenvolvimento de um sistema de transcrição apropriado para essa modalidade de língua.”. E para os autores, a despeito de muitos avanços na tecnologia digital, inúmeros fatores justificam a importância da escrita como ferramenta de apoio em análises linguísticas, entre os quais, o fato de a escrita consistir no recurso mais utilizado em todo o mundo na divulgação de resultados para a comunidade científica, dada a simplificação e padronização que atinge. E diante da necessidade de se elaborar um sistema de transcrição capaz de registrar os diferentes aspectos da sinalização, McCleary, Viotti e Leite (2007; 2010) têm se dedicado ao desenvolvimento de um sistema de transcrição caracterizado por um alto nível de detalhamento e rigor metodológico, com vistas a possibilitar análises linguísticas em nível fonológico, morfológico, semântico-pragmático e discursivo, e análises comparativas com outras línguas de sinais; tal sistema encontra-se, ainda, em desenvolvimento. Considerando o exposto, sinalizamos a pertinência de estudos que se dediquem à elaboração, validação ou mesmo à adaptação de sistemas de transcrição de línguas de sinais, a fim de contribuir para a análise de dados produzidos por meio de línguas sinalizadas utilizadas por surdos, como a Libras.

4.3.3 O perfil dos participantes, o nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas dissertações e teses

Nesse momento, apresentamos, inicialmente, o perfil dos participantes identificados nas dissertações e teses analisadas. Em seguida, exibimos os níveis/etapas de ensino e os âmbitos educacionais focalizados nas respectivas produções.

A seguir, na tabela 18, apresentamos o perfil dos participantes e sua frequência entre as dissertações estudadas.

Tabela 18 - O perfil dos participantes nas dissertações

Participantes	Dissertações	%
Alunos surdos	39	21,79
Professores ouvintes	32	17,88
Documentos*	20	11,17
Intérpretes educacionais	16	8,94
Equipe gestora	15	8,38
Alunos ouvintes	12	6,7
Professores de Libras	5	2,79
Familiares	5	2,79
Pesquisadores	5	2,79
Professores surdos	4	2,23
Pedagogos	4	2,23
Surdos	3	1,68
Professores bilíngues	3	1,68
Fonoaudiólogos	3	1,68
Instrutores surdos	3	1,68
Professores interlocutores	2	1,12
Especialistas na área da surdez	2	1,12
Assistente social	1	0,56
Assistente de educação infantil	1	0,56
Alunos egressos do curso de Letras Libras	1	0,56
Morador comunidade rural	1	0,56
Setor responsável pelo vestibular	1	0,56
Teses e dissertações*	1	0,56
Total	179**	100%

Fonte: Elaboração própria.

(*) Embora não se caracterize enquanto participantes, optamos por inserir na tabela a frequência de produções que utilizaram documentos e teses e dissertações como fontes de informação.

(**) O total é superior ao número de dissertações (n=62), pois muitas designaram diferentes perfis de participantes.

Verificamos, na tabela 18, um perfil diversificado de participantes, contudo, notamos que aqueles que apresentaram maior frequência entre as dissertações foram: os alunos surdos, presentes em 39 dissertações (21,79%); os professores ouvintes (professores regentes de classe comum, professores do AEE, professores de classes especiais, professores de ensino superior, entre outros), em 32 dissertações (17,88%); os intérpretes educacionais, em 16 dissertações (8,94%); a equipe gestora, em 15 dissertações (8,38%) e os alunos ouvintes, presentes em 12 dissertações (6,7%). Em seguida, destacam-se os professores de Libras, os familiares de alunos surdos e os próprios pesquisadores, presentes em 5 dissertações cada

(2,79%); professores surdos e pedagogos, em 4 dissertações cada (2,23%); professores bilíngues, fonoaudiólogos e instrutores surdos, em 3 dissertações cada (1,68%) e professores interlocutores e especialistas na área da surdez, em 2 dissertações cada (1,12%). Os demais participantes constaram apenas em 1 dissertação cada. Destacamos, ainda, o percentual significativo de dissertações que utilizaram documentos como fontes de informação (11,17%), dado que 20 dissertações realizaram análise documental no processo de coleta de dados, como vimos na tabela 12.

Por sua vez, na tabela 19, apresentamos o perfil dos participantes e sua frequência entre as teses analisadas. Notamos que os perfis de participantes que apresentaram maior frequência entre as teses foram os professores ouvintes, presentes em quatro teses (28,57%), os alunos surdos e os intérpretes educacionais, presentes em três teses cada (21,43%). Em seguida, tem-se os alunos ouvintes, os professores surdos e a equipe escolar, presentes em uma tese cada (7,14%). E uma tese utilizou documentos como fonte de informação.

Tabela 19 - O perfil dos participantes nas teses

Participantes	Teses	%
Professores ouvintes	4	28,57
Alunos surdos	3	21,43
Intérpretes educacionais	3	21,43
Documentos*	1	7,14
Alunos ouvintes	1	7,14
Professores surdos	1	7,14
Equipe escolar	1	7,14
Total	14**	100%

Fonte: Elaboração própria.

(*) Embora não se caracterize enquanto participantes, optamos por inserir na tabela a frequência de produções que utilizaram documentos como fontes de informação.

(**) O total é superior ao número de teses (n=8), pois muitas designaram diferentes perfis de participantes.

A seguir, apresentamos os níveis/etapas de ensino e os âmbitos educacionais focalizados nas dissertações e teses analisadas, assim como constam nas tabelas 20 e 21, respectivamente.

Os níveis/etapas de ensino identificados foram: a educação infantil (EI), o ensino fundamental (EF), o ensino médio (EM), a educação de jovens e adultos (EJA) e o ensino superior (ES). Quanto aos âmbitos educacionais, identificamos: a escola regular inclusiva

(escola regular com alunos surdos incluídos em salas de aula comuns junto com alunos ouvintes); a escola inclusiva bilíngue (escola regular que apresenta um projeto ou programa específico de educação bilíngue para surdos); a escola específica para surdos (escola que atende especificamente alunos surdos segundo uma proposta bilíngue); a escola especial (escola que atende diferentes alunos público-alvo da Educação Especial); instituições de ensino superior; entre outros espaços.

Tabela 20 - O nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas dissertações

Nível/etapa de ensino e âmbito educacional	Dissertações
EM (escola regular inclusiva)	9
EF (escola regular inclusiva)	8
ES (IES)	7
EF (escola específica para surdos)	4
EF/EM (escola regular inclusiva)	3
ES (Ines)	2
EI/EF (escola específica para surdos)	2
EI (escola especial)	1
EI (escola específica para surdos)	1
EI (escola inclusiva bilíngue)	1
EI (escola regular inclusiva/ escola específica para surdos)	1
EF (escola inclusiva bilíngue)	1
EF (escola específica para surdos /escola inclusiva bilíngue)	1
EM (escola específica para surdos)	1
EM (escola inclusiva bilíngue)	1
EM (escola regular inclusiva/ escola específica para surdos)	1
ES (curso de Letras Libras - UFSM)	1
ES (pós-graduação <i>lato sensu</i>)	1
ES (AEE)	1
ES (EAD)	1
EJA (Proeja ¹⁷ /Ifes)	1
EJA (escola regular inclusiva)	1
EJA (escola inclusiva bilíngue)	1
EI/EF (escola regular inclusiva)	1
EI/EF (escola regular inclusiva/ escola específica para surdos /centro de atendimento especializado)	1
EI/EF/EM/EJA (escola regular inclusiva)	1
EF/EJA (escola regular inclusiva)	1
EM/ES (escola regular inclusiva)	1

“continua”

¹⁷ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

“conclusão”

Tabela 20 - O nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas dissertações

Nível/etapa de ensino e âmbito educacional	Dissertações
Caes - Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez	1
Diretoria de Ensino (formação continuada)	1
Escola Helen Keller	1
Escolas regulares inclusivas	1
Feneis	1
Ines	1
Total	62

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: EI (educação infantil); EF (ensino fundamental); EM (ensino médio); EJA (educação de jovens e adultos); ES (ensino superior).

Os dados da tabela 20 foram dispostos conforme constam nas dissertações com vistas a apresentar um panorama detalhado do universo analisado, no entanto, nesse momento, reunimos os elementos em comum a fim de examinar quais os níveis/etapas de ensino e âmbitos educacionais mais investigados nas pesquisas, bem como, se é possível observar lacunas.

Notamos, então, um conjunto predominante de dissertações que focalizaram, de modo exclusivo ou concomitante a outros níveis/etapas de ensino, o ensino fundamental (n=23), o ensino médio (n=17) e o ensino superior (n=14). Em seguida, tem-se a educação infantil (n=9) e, em menor número, a modalidade de educação de jovens e adultos (n=5), o que pode sinalizar uma possível lacuna no campo. Ressaltamos que esse total é superior ao número de dissertações analisadas na presente pesquisa, pois, como vimos na tabela 20, constam produções que focalizaram dois ou mais níveis/etapas de ensino, simultaneamente.

Por sua vez, um número expressivo de dissertações focalizaram, de modo exclusivo ou concomitante a outros âmbitos educacionais, a escola regular inclusiva (n=28), seguida pela escola específica para surdos (n=12). Verificamos, ainda, que cinco dissertações focalizaram escolas inclusivas bilíngues e uma focalizou uma escola especial. Notamos, também, em decorrência de estudos que investigaram temas relacionados ao ensino superior, um conjunto significativo de dissertações que focalizaram diferentes IES (n=7) ou, mais especificamente, um curso de pós-graduação *lato sensu* (n=1); um curso superior na modalidade a distância (n=1); o AEE no contexto de uma IES (n=1); e o curso de graduação em Letras Libras da UFSM (n=1). Algumas dissertações, dada a sua natureza, focalizaram âmbitos específicos,

como: o Ines (n=3); centros de atendimento especializado (n=2); o Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) (n=1); uma diretoria de ensino no contexto de uma formação continuada (n=1); a escola Helen Keller (n=1) e a Feneis (n=1). Reiteramos que esse total é superior ao número de dissertações analisadas na presente pesquisa, pois constam produções que focalizaram dois ou mais âmbitos educacionais.

Tabela 21 - O nível/etapa de ensino e o âmbito educacional focalizados nas teses

Nível/etapa de ensino e âmbito educacional	Teses
EF (escola regular inclusiva)	2
EI (escola específica para surdos)	1
EF (escola específica para surdos)	1
EF (escola inclusiva bilíngue)	1
EM (escola regular inclusiva)	1
ES (curso de Letras Libras - EAD)	1
ES (curso de extensão para formação de professores bilíngues)	1
Total	8

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: EI (educação infantil); EF (ensino fundamental); EM (ensino médio); EJA (educação de jovens e adultos); ES (ensino superior).

Assim como na tabela 20, os dados registrados na tabela 21 foram dispostos conforme constam nas teses, porém, nesse momento, reunimos os elementos em comum a fim de observar os níveis/etapas de ensino e os âmbitos educacionais privilegiados nas teses. Verificamos que metade das teses (n=4) focalizaram o ensino fundamental, enquanto duas teses focalizaram o ensino superior, uma tese a educação infantil e uma o ensino médio. Não constam teses que focalizaram a educação de jovens e adultos, contudo, consideramos que o conjunto de teses é pequeno para sinalizarmos uma lacuna.

E em relação ao âmbito educacional privilegiado, observamos que três teses focalizaram a escola regular inclusiva e duas a escola específica para surdos. Uma tese focalizou a escola inclusiva bilíngue, uma o curso de graduação em Letras Libras na modalidade a distância, e uma um curso de extensão para a formação de professores bilíngues.

Em suma, ao considerarmos os dados das dissertações e teses, podemos dizer que as produções voltaram-se, especialmente, à investigação dos principais atores envolvidos no processo de escolarização de alunos surdos em contextos regulares inclusivos, como alunos surdos, professores ouvintes, intérpretes educacionais, equipe gestora e alunos ouvintes.

Também, evidenciamos um número expressivo de dissertações (n=49) e teses (n=4) que contaram com participantes surdos (alunos surdos, professores surdos, surdos e instrutores surdos) em suas investigações. Esse dado mostra-se relevante, no sentido de dar voz e lugar àqueles que são protagonistas da educação de surdos, ratificando o princípio “Nada sobre nós sem nós”. Nesse sentido, Quadros (2006) aponta que as investigações começam a apresentar outras possibilidades, são realizadas na perspectiva dos surdos, produzidas por meio da reflexão junto aos surdos, e a partir desse movimento, é possível desconstruir mitos, saberes e modos de pensar, muitas vezes pautados unicamente numa perspectiva ouvinte.

E quanto à prevalência de dissertações e teses que focalizaram a escola regular inclusiva, em comparação àquelas que focalizaram a escola específica para surdos - embora constitua uma reivindicação da própria comunidade surda -, não podemos deixar de considerar que o número de escolas regulares inclusivas é significativamente superior ao número de escolas exclusivas¹⁸, ou seja, aquelas que atendem somente a alunos com algum tipo de deficiência (INEP, 2015). Além disso, há uma diminuição constante no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes especiais e nas escolas exclusivas ao longo dos anos, ao passo que ocorre um incremento de matrículas na rede regular de ensino (INEP, 2014), em decorrência, especialmente, do contexto político educacional atual, orientado segundo uma perspectiva de educação inclusiva. O mesmo pode ser atribuído às escolas inclusivas bilíngues, pois assim como apontou Lacerda (2012, p. 10), em nosso país, “[...] a efetivação de propostas educacionais bilíngues ocorre isoladamente, muitas vezes de forma experimental, o que impossibilita que a maioria dos sujeitos surdos possa desfrutar dessa possibilidade de ensino.”

Ressaltamos, contudo, que tais resultados diferem daqueles encontrados por Bueno (2014) sobre a pesquisa brasileira em Educação Especial, em que somente um terço das produções analisadas no período entre 1987 e 2009 investigaram o ensino regular, à medida que aproximadamente 50% das produções examinaram processos de educação especial; bem como por Nunes et al. (2003), em que prevaleceram as escolas especiais (41%) em relação às escolas regulares (23%) nas dissertações e teses sobre Educação Especial, no período entre 1995 e 2003. Entretanto, consideramos que os recortes temporais estabelecidos pelos autores compreendem um período extenso e com profundas transformações sociais e políticas. No que concerne especialmente às políticas educacionais inclusivas, essas ganharam maior

¹⁸ Utilizamos a nomenclatura empregada pelo MEC nos materiais do Censo Escolar (INEP, 2014).

impulso sobretudo a partir dos anos 2000, embora houvessem iniciativas oficiais voltadas à universalização do direito e acesso à educação de qualidade em escolas regulares desde a década de 1990. Logo, esse processo de transição refletiu na produção de conhecimento no campo - de acordo com Bueno (2008), a produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva apresentou maior incremento principalmente a partir dos anos 2000.

Por fim, assinalamos que as investigações analisadas incidiram, principalmente, sobre o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior. Sobre a prevalência de estudos que focalizaram o ensino fundamental, é oportuno considerar que esse nível de ensino compreende um maior período, em relação aos demais níveis de ensino, e concentra o maior número de alunos matriculados (INEP, 2014). Destacamos, ainda, o número expressivo de produções que focalizaram o ensino médio, uma vez que esse nível de ensino tem sido pouco contemplado nas pesquisas educacionais. Os resultados encontrados indicaram, também, possíveis lacunas referentes à educação infantil e à educação de jovens e adultos. Contudo, ao considerar os desafios que as crianças surdas vivenciam em sua escolarização inicial, em especial no que concerne à aquisição de linguagem e seu impacto em seu desenvolvimento integral, bem como, a educação de jovens e adultos enquanto uma modalidade em que os alunos surdos podem concluir sua escolarização básica (muitas vezes marcada pela ineficácia no atendimento às suas especificidades, refletindo em altos índices de fracasso e evasão escolar) e assim, dar continuidade aos seus estudos ou, ainda, ter ampliadas as possibilidades de inserção no mercado de trabalho - desde que lhes sejam oferecidos meios para efetivo acesso aos processos de ensino e aprendizagem -, sinalizamos a pertinência de mais pesquisas que se voltem à educação infantil e à educação de jovens e adultos no contexto da educação de surdos.

4.4 Os temas principais e secundários das produções acadêmicas

Aqui, apresentamos os temas principais e os temas secundários das dissertações (tabela 22) e teses (tabela 23) analisadas na presente pesquisa, organizados em eixos temáticos, que emergiram a partir dos dados coletados.

Tabela 22 - Os temas principais e secundários das dissertações

Tema principal	Tema secundário	Dissertações
Inclusão	Prática pedagógica	7
	Ensino superior	5
	AEE	3
	Implementação da proposta de inclusão	3
	EJA	2
	Interação afetiva entre professor e aluno surdo	1
	Clima criativo em sala de aula	1
Total		22
Linguagem	Língua portuguesa	6
	Libras	4
	Língua inglesa	1
Total		11
Intérprete educacional	Atuação no contexto educacional	6
	Formação	2
	Sentidos e significados	1
Total		9
Formação de professores	Disciplina de Libras	3
	Currículo do curso de Letras Libras	1
	Formação continuada e concepções de professores sobre a surdez	1
	Formação colaborativa e ensino de Matemática	1
Total		6
Escola/educação bilíngue	Prática pedagógica	3
	Significados atribuídos à escola bilíngue	1
Total		4
Total		52*

Fonte: Elaboração própria.

(*) O total é inferior ao número de dissertações (n=62), pois dez dissertações não foram inseridas em eixos temáticos.

Conforme a tabela 22, notamos que as dissertações sobre a educação de surdos versam, sobretudo, sobre os temas principais “inclusão” (35,48%), “linguagem” (17,74%), “intérprete educacional” (14,51%), “formação de professores” (9,67%) e “escola/educação bilíngue” (6,45%), respectivamente.

Observamos que o tema principal “inclusão” concentrou o maior número de dissertações (n=22), com 35,48% do total de dissertações analisadas. Incluiu os temas secundários “prática pedagógica” (n=7), “ensino superior” (n=5), “AEE” (n=3), “implementação da proposta de inclusão” (n=3), “EJA” (n=2), “interação afetiva entre professor e aluno surdo” (n=1) e “clima criativo em sala de aula” (n=1), especificados a seguir. As dissertações sobre a prática pedagógica em contexto educacional inclusivo contemplaram a prática pedagógica como um todo ou especificamente em relação ao ensino de Geografia, de Matemática, de Português e de Inglês. Sobre o ensino superior, as produções versaram, em suma, sobre o acesso e permanência de alunos surdos nesse nível de ensino, sobre a acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem em um curso superior a distância, e sobre as políticas de inclusão segundo as concepções de docentes surdos que atuam no ensino superior. Sobre o AEE, as dissertações examinaram, especialmente, as suas implicações na inclusão escolar de alunos surdos. Sobre a implementação da proposta de inclusão, as investigações contemplaram aspectos mais abrangentes e que não restringiram-se somente à prática pedagógica. Por fim, uma produção examinou a contribuição do afeto na interação entre professor ouvinte e alunos surdos em salas de aula inclusivas, e uma examinou a promoção de um clima criativo em uma sala de aula formada por alunos surdos e ouvintes. Manzini et al. (2006), Manzini (2011) e Jesus e Baptista (2012), ao analisarem a pesquisa em Educação Especial nas últimas décadas, constataram, também, a hegemonia de uma perspectiva analítica que prioriza a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum.

Em seguida, o tema principal “linguagem” reuniu 17,74% das dissertações analisadas (n=11) e incluiu os temas secundários “língua portuguesa” (n=6), “Libras” (n=4) e “língua inglesa” (n=1). Sobre a língua portuguesa, as dissertações examinaram os caminhos percorridos no ensino e aprendizagem dessa língua e os fatores que podem interferir nesse processo, ou ainda, apresentaram propostas para sua efetivação. Quanto à Libras, as produções apresentaram enfoques distintos, como a variação linguística da Libras, a criação de sinais específicos para o ensino de Química, a escrita da língua de sinais (ELS) e o processo de aquisição da Libras por uma criança surda na educação infantil. Uma dissertação investigou o processo de aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos.

O tema principal “intérprete educacional” somou 14,51% das dissertações analisadas (n=9) e abarcou os temas secundários “atuação no contexto educacional” (n=6), “formação” (n=2) e “sentidos e significados” (n=1). As dissertações investigaram, em suma, as especificidades da atuação do intérprete em contexto educacional, bem como, analisaram

aspectos de sua formação inicial, ou ainda, possibilidades de um curso de formação continuada. Uma produção examinou os sentidos e significados atribuídos a esse profissional.

O tema principal “formação de professores” compreendeu 9,67% das dissertações (n=6), que versaram sobre a disciplina de Libras na formação inicial docente (n=3), o currículo do curso de Letras Libras (n=1), a influência de um curso de formação continuada sobre as concepções de professores acerca da surdez (n=1) e um processo de formação colaborativa voltado ao ensino de Matemática para estudantes surdos (n=1).

Por sua vez, o tema principal “escola/educação bilíngue” concentrou 6,45% das dissertações analisadas (n=4), que examinaram, em especial, a prática pedagógica em escolas bilíngues (n=3) e os significados atribuídos por alunos surdos e ouvintes a uma escola bilíngue, mais especificamente o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus São José (n=1).

Por fim, dez dissertações (16,12%) contemplaram temas pontuais, desse modo, não foi possível incluí-las nos eixos temáticos apresentados, ou mesmo, estabelecer novos eixos temáticos de modo que reunissem um conjunto coeso dos temas abordados, que trataram sobre: a história da educação de surdos em Caxias do Sul (RS); a trajetória do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (Caes) de Campo Largo (PR); a constituição da identidade surda em uma escola especial; os significados atribuídos aos surdos em uma escola e comunidade rurais; a consolidação da cultura surda no espaço escolar; o sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre escola de surdos e comunidade surda; o ensino de Física para estudantes surdos em escolas regulares inclusivas e em escolas específicas para surdos; a infância e as experiências educacionais de uma criança surda; a percepção de pais e profissionais sobre o desempenho escolar de uma criança surda com implante coclear; e a aprendizagem e o desenvolvimento da docência no contexto da educação de surdos.

Tabela 23 - Os temas principais e secundários das teses

Tema principal	Tema secundário	Teses
Inclusão	Prática pedagógica	2
Total		2
Intérprete educacional	Atuação no contexto educacional	2
Total		2
Formação de professores	Percursos na formação de professores de surdos	1
	Professores de Libras	1
Total		2
Total		6*

Fonte: Elaboração própria.

(*) O total é inferior ao número de teses (n=8), pois duas teses não foram inseridas em eixos temáticos.

Referente às teses, observamos, na tabela 23, uma distribuição equivalente entre os temas principais “inclusão” (n=2), “intérprete educacional” (n=2) e formação de professores” (n=2), que somaram, cada um, 25% das teses. Em relação ao tema “inclusão”, as teses examinaram a prática pedagógica, em especial no que tange ao ensino de Português e de Física. Quanto ao tema “intérprete educacional”, as teses versaram acerca de sua atuação em contexto educacional inclusivo. Por sua vez, sobre o tema “formação de professores”, uma tese tratou sobre os saberes, práticas e experiências que permeiam a formação docente no âmbito da educação de surdos, e uma sobre a formação de professores de Libras.

Por fim, semelhante às dissertações, duas teses (25%) examinaram temas específicos, que não puderam ser inseridos nos referidos eixos temáticos, ou ainda, não permitiram a definição de um novo eixo temático, são eles: desenvolvimento da composição aditiva em crianças surdas, e constituição da sexualidade de jovens surdas em uma escola especial.

A esse respeito, Warde (1993) alerta que uma dispersão ou variação temática em um determinado campo do conhecimento pode ser um reflexo de uma fragmentação dos temas em uma multiplicidade de subtemas ou assuntos, de uma pulverização dos campos temáticos e/ou de uma descontinuidade no trato dos assuntos. Contudo, compreendemos que essa pluralidade ou mesmo dispersão temática podem expressar, também, a própria complexidade desse campo de investigação.

Considerando-se as dissertações e teses analisadas na presente pesquisa, podemos dizer que os temas - principais e secundários - identificados revelam as principais discussões

na área, decorrentes, sobretudo, das políticas educacionais vigentes voltadas à educação de alunos surdos, como a Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que suscitam questões acerca da inclusão escolar de alunos surdos; das línguas envolvidas no processo educacional - Libras e língua portuguesa; do intérprete educacional; da formação inicial e continuada de professores para atuar com tais alunos e da educação bilíngue. Nessa perspectiva, e de acordo com Bueno (2014, p. 216), concebemos os estudos enquanto “[...] práticas de produção cultural específica de um campo, práticas que sofreram inúmeras influências sociais do local em que foram compostos.”.

Também, podemos afirmar que os referidos temas correspondem às tendências temáticas assinaladas por Ramos, D. M. (2013) e aos temas observados por Pagnez e Sofiato (2014), cujos trabalhos compreenderam os resumos das dissertações e teses constantes no Banco de Teses da Capes sobre a educação de surdos, em um período que incluiu os anos de 2005 a 2011, o que pode exprimir uma tendência no campo e uma continuidade no trato dos assuntos. E no que tange ao predomínio de produções que versaram sobre questões relativas à inclusão escolar de alunos surdos e à linguagem - especialmente sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa -, os apontamentos de Cardoso (2014) e Azevedo, Giroto e Santana (2015), acerca da produção científica sobre a surdez em periódicos brasileiros na área da Ciência da Informação e da Educação Especial, respectivamente, ratificam essa tendência.

Os estudos que investigaram a produção científica sobre a surdez e sobre a educação de surdos nas últimas décadas revelaram, ainda, lacunas nesse campo de investigação, tais como carência de pesquisas voltadas: a intervenções pré-escolares e sua eficácia, ao processo de inclusão escolar, à formação de professores, às implicações das diferentes abordagens educacionais, aos recursos tecnológicos e ao ingresso no ensino superior (POWERS et al. 1998); à validação de testes para avaliação psicológica de crianças e adolescentes surdos, aos processos psicopatológicos, ao atendimento à saúde física e mental da população surda, às relações familiares, à comunicação entre mães ouvintes e bebês surdos e entre mães surdas e bebês ouvintes e ao implante coclear (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008); às discussões da comunidade surda relativas à educação de alunos surdos, mediante reflexões e proposições concebidas junto aos surdos (RAMOS, D. M., 2013); às práticas pedagógicas no processo de aquisição da língua de sinais como primeira língua e no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, e a experiências de inclusão escolar bem sucedidas em diferentes modelos educacionais (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015). Desse modo, inferimos

Figura 14 - Palavras-chave constantes nas teses



Fonte: Elaboração própria.

Entre as dissertações, identificamos uma total de 113 palavras-chave diferentes, das quais, as que apresentaram maior frequência de atribuição foram: os termos genéricos educação de surdos (n=12) e surdez (n=7); os termos equivalentes Libras (n=9) e Língua Brasileira de Sinais (n=3), inclusão (n=6) e inclusão escolar (n=4), educação bilíngue (n=4) e bilinguismo (n=4); bem como os termos intérprete educacional (n=4), formação de professores (n=3), letramento (n=3), ensino (n=3), políticas educacionais (n=3), Educação Especial (n=3), AEE (n=3) e aluno surdo (n=3). Em relação às teses, de um total de 22 palavras-chave, aquelas que apresentaram maior ocorrência foram: educação bilíngue (n=2) e Libras (n=2).

Podemos dizer que as palavras-chaves atribuídas pelos autores das dissertações e teses correspondem aos temas principais e secundários observados na presente pesquisa. Também, evidenciam subtemas constantes nas respectivas investigações, que serão melhor apreendidos a partir da análise dos principais resultados e considerações das dissertações e teses, exibidos no tópico a seguir.

4.5 Os principais resultados e considerações das dissertações e teses

Nesse momento, apresentamos os principais resultados e considerações das dissertações e teses, no sentido de delinear um panorama do conhecimento produzido sobre a educação de surdos no Brasil. Os dados foram ordenados conforme os eixos temáticos estabelecidos anteriormente. Buscamos evidenciar regularidades, ou melhor, conteúdos representativos, constantes em diferentes trabalhos. Apontamos, ainda, singularidades observadas, em razão das especificidades de alguns estudos, nesse caso, indicamos o respectivo trabalho. Por sua vez, optamos por não incluir nessa análise os dados referentes às dissertações e teses que apresentaram temas específicos por se tratarem de temas muito pontuais, os quais constam no Apêndice E.

Salientamos, contudo, que na tarefa de reunir e sistematizar os principais resultados e considerações das produções analisadas na presente pesquisa, não foi possível considerar as particularidades de cada trabalho, ou seja, aquilo que os torna singular, senão, sinalizar perspectivas no campo. Nas palavras de Zanten (2004, p. 34-35), “É como se fosse um filme no qual não se pode mostrar tudo, porque nunca se mostra tudo o que se filmou, mas há de se mostrar aquilo que é realmente representativo, importante. Para isso há um trabalho de montagem, complexo, que tampouco está nos manuais de investigação.”.

Também, algumas dissertações e teses, ao examinar e descrever uma determinada realidade ou um determinado acontecimento, não apresentavam uma síntese dos resultados obtidos, ou mesmo, devido ao seu caráter singular e descritivo, não realizavam generalizações. Esses fatores suscitaram algumas dificuldades no processo de coleta e análise desses dados, constituindo-se em uma das limitações da presente pesquisa.

E ressaltamos que, em alguns momentos, utilizamos as mesmas construções discursivas dos autores das dissertações e teses, para evitar dar um sentido outro às suas considerações.

Num primeiro momento, apresentamos os principais resultados e considerações das dissertações e teses a partir dos apontamentos de seus respectivos autores. As nossas considerações e reflexões serão realizadas posteriormente. Novamente, assinalamos que não foi nossa intenção realizar uma análise crítica dos trabalhos, desse modo, nos atemos a uma análise descritiva dos seus principais resultados e considerações.

4.5.1 O que revelam as dissertações sobre o tema “inclusão”

a) Prática pedagógica em contexto educacional inclusivo:

As dissertações que examinaram a prática pedagógica em escolas regulares inclusivas revelam fragilidades no processo de inclusão de alunos surdos. As investigações focalizaram a prática pedagógica em sala de aula, ou ainda, a concepção de professores sobre a sua prática.

Os resultados demonstram que muitos professores não têm informações a respeito da surdez e suas implicações no processo educacional, ou ainda, apresentam uma visão fortemente associada à patologia, concebendo o surdo como menos capaz, e esses fatores podem interferir em sua prática pedagógica e na busca de estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

As barreiras comunicacionais são enfatizadas nas dissertações analisadas, a maior parte dos professores desconhece a Libras, além disso, observa-se, em alguns contextos, carência de intérpretes, ou mesmo, intérpretes com um domínio precário da Libras e/ou de estratégias de interpretação.

E no que tange à presença do intérprete em sala de aula, as investigações pontuam dificuldades de relação entre professor e intérprete educacional e incertezas quanto aos papéis de cada profissional no processo educacional de alunos surdos. Também, muitas vezes, os professores delegam ao intérprete educacional as responsabilidades para com o ensino de alunos surdos e seu sucesso escolar.

As dissertações assinalam, também, que a prática pedagógica não tem sofrido adaptações e/ou adequações em virtude das especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos surdos. Assim como exprime Fonseca (2012), em uma sala de aula formada por alunos surdos e ouvintes, há o problema de ajuste da prática pedagógica, que, em muitos momentos, não atinge as demandas dos dois grupos, e como os alunos ouvintes normalmente são maioria, eles tendem a ser mais bem assistidos.

E em razão das dificuldades encontradas na inclusão de alunos surdos em escolas regulares e da carência de formações - continuada e em serviço - aos profissionais envolvidos nesse processo, os trabalhos evidenciam a necessidade de se fomentar cursos de formação continuada e em serviço voltados aos professores e demais profissionais da equipe escolar, que contemplem, articulados aos saberes teóricos relativos à educação inclusiva e à educação de surdos, os desafios vivenciados no cotidiano escolar, na prática pedagógica, de modo a

superar um modelo de formação alheio às reais demandas de professores, intérpretes, alunos surdos e ouvintes, gestores, entre outros.

Em especial, no que tange ao processo de letramento de uma criança surda, Albuquerque (2012) demonstra que uma prática pedagógica fundada em interações comunicativas - em Libras e em língua portuguesa -, em práticas dialógicas significativas, na valorização do visual e na dramatização favoreceu a aprendizagem e o letramento de uma criança surda e demais alunos ouvintes. A autora assinala, ainda, que apesar de muitos estudos apontarem os equívocos inerentes ao papel do IE e que somente a sua presença em sala de aula não garante aos alunos surdos melhores condições de aprendizagem, a sua ausência acarretou inúmeras dificuldades no contexto por ela investigado.

Por sua vez, Lima (2011) revela que para muitos professores, familiares e mesmo estudantes surdos, o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos é uma tarefa inviável. Há a ideia de um surdo ideal para o aprendizado de uma língua estrangeira - o surdo bilíngue e com reais perspectivas acadêmicas, profissionais e/ou culturais. E essa crença restringe as chances de um surdo não ideal interessar-se em aprender a língua inglesa. Para a autora, contudo, é preciso que professores estabeleçam objetivos práticos para o ensino dessa língua e considerem as motivações e interesses de seus alunos surdos, suscitando neles o desejo de aprenderem a língua inglesa.

Por fim, Mello (2013) exprime que devido à carência de orientações que subsidiem o trabalho do professor com alunos surdos, muitos professores desenvolvem estratégias a partir de sua prática profissional, a fim de viabilizar o ensino e a aprendizagem de seus alunos surdos. No entanto, no contexto observado, os professores de surdos apresentavam dificuldades em se constituírem como um coletivo de trabalho, em outras palavras, observou-se um “estilhaçamento” de normas, os professores agiam de maneiras diferentes diante de uma mesma situação. Além disso, ao definir suas próprias normas para a execução de uma determinada tarefa, os professores conferiam um valor inferior a essas normas (de caráter ascendente), quando comparadas a normas oficiais (descendentes), observando-se uma desvalorização dos saberes advindos da experiência.

b) Inclusão no ensino superior:

Quanto à inclusão no ensino superior, as dissertações revelam que as políticas linguísticas, educacionais e de acessibilidade vigentes têm suscitado alguns avanços no tocante ao ingresso de alunos surdos no ensino superior, especialmente em instituições

privadas. Não obstante, assinalam que ainda são muitos os desafios encontrados por esses estudantes para a sua efetiva inclusão nesse nível de ensino. E dentre os principais entraves, destacam as barreiras linguísticas. A prioridade da língua portuguesa nos processos de seleção e no processo educativo, e o não reconhecimento da Libras como a primeira língua do surdo, constituem os principais obstáculos para o acesso e permanência de alunos surdos no ensino superior, conforme as produções analisadas.

Nos processos de seleção, os alunos surdos contam com o apoio de intérpretes, no entanto, as atribuições desses profissionais nesse momento não são claramente definidas. As exigências das provas recaem, basicamente, no desempenho na língua portuguesa escrita, segunda língua do surdo.

No processo educativo, muitos professores desconhecem a Libras e as especificidades da surdez, portanto, a presença do intérprete educacional mostra-se indispensável, ao mediar o acesso aos conteúdos ministrados e a relação entre professor ouvinte e alunos surdos. Todavia, muitos professores questionam se as interpretações realizadas são condizentes com os conteúdos ministrados nesse nível de ensino, dada a sua maior complexidade. Lima (2012) aponta, ainda, que muitos professores relatam dificuldades na produção e compreensão textual de alunos surdos usuários da Libras, e que essas dificuldades não são observadas em alunos surdos oralizados. Para esses professores, são necessários apoios outros para a efetiva inclusão de alunos surdos no ensino superior, especialmente em relação à qualificação na expressão escrita.

Assim, as dissertações demonstram que muitas IES não apresentam uma política clara para a inclusão de alunos surdos no ensino superior, de modo que atenda às suas reais demandas de acesso e permanência.

Nesse perspectiva, Moreira (2012) assinala que na concepção de professores surdos que atuam no ensino superior, a promulgação da Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) ampliou as possibilidades de acesso e permanência de surdos, como professores ou estudantes, nesse nível de ensino. No entanto, as IES não têm oferecido condições de acessibilidade adequadas, principalmente quanto à diferença linguística, seja no processo de contratação, com condições equitativas para que os surdos possam concorrer às vagas disponíveis, seja no ambiente profissional ou no processo educacional como um todo. Contudo, o autor aponta que os professores surdos, participantes de sua pesquisa, pouco têm cobrado das IES um espaço acessível e sensível às diferenças linguísticas, bem como, a sua participação em movimentos que reivindicam direitos educacionais para surdos é ainda inconsistente.

Particularmente em relação à acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem de um curso superior a distância, Colacique (2013) demonstra que apesar de serem disponibilizadas vagas reservadas a alunos com deficiência, assim como alunos surdos, os ambientes virtuais não eram acessíveis, com vídeos sem legenda ou instrução em Libras ou textos com um tamanho de fonte muito reduzido, no caso de alunos com baixa visão. As práticas inclusivas eram pontuais, com pouca ou nenhuma articulação entre os profissionais envolvidos no processo de formação. Segundo a autora, dada a garantia legal, os cursos de formação a distância devem propiciar conteúdos acessíveis, instrução em Libras aos surdos usuários da língua de sinais, avaliação diferenciada que considere as especificidades linguísticas dos surdos, formação permanente de tutores e coordenadores, a fim de instrumentalizá-los para a promoção da acessibilidade, entre outros.

c) Atendimento educacional especializado (AEE):

As investigações sobre o AEE apresentam considerações divergentes acerca de suas implicações para a inclusão escolar de estudantes surdos.

De um lado, Sperb (2012), autora surda, assinala que as orientações do MEC voltadas ao AEE para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos mostram-se equivocadas e incoerentes, os métodos de ensino de segunda língua não são claros ou mesmo condizentes com as principais pesquisas no campo. A autora questiona a orientação presente nos materiais do MEC de que o ensino de língua portuguesa não pode fundamentar-se na Libras sob a justificativa de serem línguas distintas, com gramática e normas próprias. Para Sperb (2012), a Libras deve fundamentar todo o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. A autora constata, no entanto, que nos dizeres de alunos surdos o AEE constitui um momento significativo para o aprendizado da língua portuguesa escrita, pois permite preencher algumas lacunas vivenciadas no contexto da sala de aula comum. Apesar disso, a autora reivindica escolas bilíngues para surdos, que considerem as suas particularidades linguísticas e culturais no processo educacional.

De outro, Soares (2013), ao descrever o AEE de surdos do ensino médio em uma escola regular inclusiva, e Ramos, E. S. (2013), ao rememorar o AEE realizado com um estudante surdo em uma IES privada, exprimem a importância desse atendimento para a inclusão de alunos surdos. De acordo com os autores, nas situações investigadas, o AEE proporcionou recursos e estratégias para que o ensino ministrado fosse acessível aos alunos surdos. Assim, para Soares (2013) e Ramos, E. S. (2013), ao repensar e redimensionar as suas

práticas, a escola regular constitui o lugar mais apropriado para a escolarização de todos os alunos, inclusive os surdos.

d) Implementação da proposta de inclusão escolar:

As dissertações que examinaram a implementação da proposta de inclusão escolar de surdos revelam, também, realidades distintas.

Conceição Filho (2011) mostra que nos dizeres dos participantes de sua pesquisa a implementação do programa de inclusão investigado foi bem sucedida, os alunos surdos foram bem acolhidos pelos professores e colegas ouvintes, os professores contaram com o apoio dos gestores e de intérpretes educacionais, foram realizados cursos de Libras, além de encontros mensais para acompanhamento pedagógico, em que as experiências vivenciadas, os desafios e as angústias eram compartilhados entre os professores e amparados por conhecimentos teóricos relativos à surdez e ao atendimento educacional voltado aos alunos surdos.

Por sua vez, Lourenço (2013) evidencia limitações na aplicabilidade da proposta de inclusão escolar de um aluno surdo. Segundo a autora, no contexto observado, a prática pedagógica e os processos avaliativos não eram adequados às especificidades e necessidades do estudante surdo. Esse aluno, que cursava o ensino médio, não era ainda alfabetizado, ficava muitas vezes isolado, abandonado no interior da escola, e mostrava-se dependente de professores, intérpretes educacionais e colegas ouvintes.

E Santos (2011), ao examinar os fatores que influenciam a permanência ou a ausência de alunos surdos em escolas regulares em Salvador, constata que a maior parte dos alunos surdos usuários da Libras encontra-se em escolas ou classes específicas para surdos, enquanto que os alunos surdos oralizados estão, em sua maioria, em escolas regulares. De acordo com a autora, isso deve-se, especialmente, à qualidade das interações comunicativas estabelecidas em cada ambiente pedagógico. Entre os fatores que podem influenciar a permanência de alunos surdos usuários da Libras em escolas regulares, Santos (2011) pontua: o desejo da família de ver seu filho surdo estudando com alunos ouvintes; a crença de que o ambiente da escola de surdos pode impossibilitar o aprendizado da língua oral; e a proximidade das escolas comuns das residências dos alunos surdos. E entre os fatores que podem influenciar a ausência desses estudantes nas escolas regulares, destaca: a língua comum (língua de sinais) entre o aluno surdo, o professor e seus colegas na escola de surdos; o desconhecimento da escola regular acerca das particularidades educacionais do aluno surdo; e a recusa de

matrícula em escolas regulares. Conforme Santos (2012), é na escola de surdos que os alunos têm encontrado um ambiente propício para a aquisição da linguagem, no entanto, a atual política de educação inclusiva tem proposto o fechamento dessas escolas. A autora evidencia, ainda, a necessidade de conhecer o perfil dos alunos surdos presentes nas escolas regulares, pois não é apenas o aluno surdo usuário da Libras que pode estar sendo negligenciado nesse contexto, mas também os alunos surdos oralizados, que por apresentarem uma língua “comum” podem ter camufladas as suas necessidades.

e) Educação de jovens e adultos (EJA) e sua interface com a educação inclusiva:

As dissertações analisadas sinalizam as marcas do fracasso escolar na trajetória dos estudantes surdos da EJA, no entanto, revelam contextos muito desiguais.

Por um lado, Bregonci (2012) exprime os esforços empreendidos no IFES para atender às demandas dos estudantes surdos matriculados no Proeja. Foram contratados intérpretes educacionais; realizadas monitorias; oferecidos cursos de Libras ao professores, aos demais profissionais do instituto e aos alunos surdos e ouvintes; e cursos de formação em serviço aos professores. Os professores passaram a buscar novas estratégias de ensino, que favoreceram não apenas os alunos surdos, mas também os demais alunos, e a estabelecer uma relação de parceria com os intérpretes educacionais.

Por outro lado, Rocha (2012) desvela a complexidade da materialização da política de educação bilíngue nas turmas comuns da EJA. Na escola observada não havia intérpretes educacionais ou professores bilíngues, e a responsabilidade pelo ensino dos alunos surdos foi delegada aos instrutores surdos nas salas de recursos multifuncionais, inviabilizando o acesso ao currículo comum da escola. Segundo esse autor, os jovens e adultos com deficiência têm sido invisibilizados nas políticas educacionais e no interior das escolas.

f) Interação afetiva entre professor e aluno surdo em salas de aula inclusivas:

Ao analisar a interação afetiva entre professores e alunos surdos em salas de aula inclusivas, Franco (2013) demonstra que os professores desconhecem a Libras e não estabelecem interações comunicativas com seus alunos surdos, no entanto, o afeto tem contribuído para minimizar essa barreira e viabilizar uma interação afetiva entre professores e alunos surdos, promovendo a sua autoestima e motivando-os no processo de aprendizagem. A autora indica, ainda, que os professores sentem-se despreparados para atuar com os alunos

surdos e que não contam com cursos de formação continuada sobre a educação de surdos, ou mesmo, com cursos de Libras.

g) Clima criativo em sala de aula regular inclusiva:

Alves (2013) examinou a promoção de um clima criativo em uma sala de aula formada por estudantes surdos e ouvintes e verificou que tanto a professora como a intérprete educacional (IE) contribuíram nesse processo, porém, no caso dos alunos surdos, o papel da IE foi preponderante ou mesmo substitutivo ao da professora, o que, segundo a autora, pode dever-se ao pouco preparo da professora para atuar com estudantes surdos, ou ainda, ao conflito entre as atribuições que cada profissional - professor e IE - deve assumir no processo educacional de alunos surdos.

4.5.2 O que revelam as dissertações sobre o tema “linguagem”

a) Língua portuguesa:

As dissertações sobre a língua portuguesa focalizam, especialmente, o ensino do Português como segunda língua no contexto da educação de surdos. Conforme as produções, nesse processo, os professores devem utilizar a Libras como língua de instrução - primeira língua do surdo -, além de recursos visuais, oferecendo ao aluno surdo um *input* visual, pois o seu aprendizado não ocorre por vias que dependam da audição. As produções indicam, ainda, a necessidade de se desenvolver metodologias de ensino de segunda língua, adequadas às suas especificidades, e nesse sentido, os trabalhos de Salviano (2014), Barbosa (2011) e Lins (2011) apresentam propostas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Salviano (2014) demonstra que os dicionários de línguas, mais especificamente de língua portuguesa e de Libras, enquanto material didático, contribuem de forma significativa para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos e ouvintes; as informações e os conhecimentos presentes nos dicionários colaboram para o aprendizado de língua e para o desenvolvimento da competência lexical. Especialmente no que tange aos alunos surdos, entre os fatores que justificam o emprego dos dicionários como recurso didático-pedagógico, Salviano (2014) assinala: carência de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa como segunda língua; os textos dos verbetes ou microestruturas dos dicionários são,

normalmente, mais curtos e diretos, permitindo maior absorção das informações ali descritas; importância de habilitar esses alunos a ter autonomia em manusear obras de consulta e competência na busca de conhecimento linguístico e lexical. No entanto, conforme a autora, os dicionários de línguas têm sido pouco explorados em sala de aula e um dos principais motivos é a falta de conhecimentos técnicos por parte dos professores de língua portuguesa.

Barbosa (2011), por sua vez, ressalta as contribuições da tecnologia assistiva digital no processo de alfabetização de alunos surdos. No contexto estudado, os alunos surdos, que não eram ainda alfabetizados, demonstraram maior interesse e participação nas atividades mediadas pela tecnologia assistiva digital, principalmente quando os *softwares* usados eram em Libras, sua língua natural. Para a autora, por meio de um planejamento adequado às necessidades educacionais dos alunos, a tecnologia assistiva digital permite adaptar o ensino aos diferentes estilos e níveis de aprendizagem e proporciona situações diversificadas e significativas de ensino e aprendizagem.

E Lins (2011) apresenta as contribuições de uma oficina sobre o uso do pronome relativo “que” (como sujeito, objeto direto e adjunto adverbial) na produção escrita de alunos surdos e ouvintes que cursavam o ensino superior no Ines. Segundo a autora, inicialmente os alunos surdos apresentavam um emprego restrito e/ou inadequado do pronome relativo “que”, além disso, alunos surdos e ouvintes demonstravam problemas semelhantes quanto ao uso gramaticalmente correto desse pronome na escrita acadêmica, e a oficina ministrada suscitou resultados satisfatórios, ampliando a consciência dos estudantes envolvidos no que tange ao uso do pronome relativo “que”. Lins (2011) evidencia a necessidade de se elaborar um manual específico para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, semelhante àqueles voltados ao ensino de Português como segunda língua para estrangeiros.

Por fim, Souza (2014), ao examinar o desempenho da escrita de palavras de estudantes surdos, por meio do Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (Padepas), observou que a maior parte dos alunos não apresentava um nível de escrita satisfatório, embora alguns estivessem concluindo os anos finais do ensino fundamental. Para a autora, a carência de metodologias de ensino adequadas e o período de aquisição da primeira língua - a Libras - podem estar relacionados aos resultados encontrados, entre outros. De acordo com Souza (2014), a aplicação do Padepas confere ao professor a compreensão de um aprendizado escalonar e, nesse sentido, possibilita a realização de intervenções mais pontuais, a partir dos resultados de cada aluno.

b) Libras:

As dissertações sobre a Libras apresentam múltiplos enfoques. Pereira (2011), ao investigar as variações linguísticas da Libras, observou que alunos surdos, de uma escola de surdos e de uma classe de surdos em uma escola regular, utilizaram-se de variantes linguísticas em seus discursos, e que assim como nas línguas orais, esse processo ocorreu naturalmente. No entanto, os professores demonstraram certa resistência em aprender sinais novos, pois já consideravam o aprendizado da Libras complexo, especialmente quando há muitas variações. A autora também constatou fragilidades no reconhecimento da Libras nos espaços escolares, sobretudo na escola regular, onde a língua portuguesa ocupa um *status* privilegiado.

Saldanha (2011), por sua vez, elaborou, com alunos surdos do Ines, sinais específicos para o ensino de Química, devido à carência de sinais nessa área. Foram criados 20 sinais, organizados em um glossário, que por meio de vídeo apresenta a execução de cada sinal e seu respectivo conceito. Os sinais criados foram: energia; sólido; líquido; gasoso; fenômeno químico; fenômeno físico; substância; substância simples; substância composta; mistura homogênea; mistura heterogênea; átomo; molécula; núcleo; eletrosfera; molécula da água; tabela periódica; prótons; elétrons e nêutrons. De acordo com a autora, ao criar os novos sinais, os surdos partiram de conceitos já conhecidos e de sinais existentes, também, evitaram utilizar o alfabeto em Português, ou seja, as letras das palavras que correspondiam aos sinais. Os surdos somente criaram sinais para os conceitos que compreenderam e buscaram elaborar sinais próprios das Ciências/Química.

Silva, E. V. L. (2013), em sua investigação, demonstra que a escrita da língua de sinais (ELS) contribui para a aprendizagem da criança surda. De acordo com a autora, nos dizeres dos professores, a ELS favorece o aprendizado do Português escrito, pois faz a mediação entre a Libras e a escrita da língua portuguesa; oferece maior autonomia na realização das tarefas de casa; e enquanto estratégia de ensino, permite que as crianças surdas aprendam mais rapidamente e não esqueçam os conteúdos trabalhados em sala de aula. A autora denota a importância de se pensar na inserção da ELS no currículo escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em que as crianças surdas estão em processo de aquisição da Libras, sua primeira língua, e da língua portuguesa escrita, como segunda língua.

E Côrtes (2012), ao examinar as condições oferecidas a crianças surdas para a apropriação da Libras na educação infantil, revela que no contexto investigado essas

condições eram, ainda, restritas, devido, principalmente, ao pouco conhecimento da Libras por parte dos profissionais da escola e demais alunos e ao número reduzido de profissionais bilíngues para atendê-las nos diferentes espaços. A autora evidencia a importância de profissionais surdos para atuar com as crianças surdas, de forma a propiciar interações significativas em Libras e contribuir para o seu aprendizado e para a constituição de sua identidade. Também, indica a necessidade de se ampliar os conhecimentos de Libras de toda a equipe escolar e de contar com o envolvimento das famílias nesse processo, para que o uso da língua de sinais não fique restrito ao ambiente escolar.

c) Língua inglesa:

E no que tange à língua inglesa, Moraes (2012), ao examinar a possibilidade de fluência na língua inglesa por alunos surdos e propor uma intervenção por meio de bate-papos em um *site* de relacionamento, observou que os alunos surdos, motivados pela proposta, investiram na comunicação com os colegas surdos do país e de outros países e apresentaram melhor rendimento na produção escrita em inglês e ampliação de vocabulário, especialmente a partir da ocorrência de novas palavras no momento da interação com os colegas. Esses alunos alcançaram o estágio de interlíngua, ou seja, conseguiram comunicar diferentes mensagens em diferentes contextos. De acordo com o autor, contrariando crenças que circulam em nossa sociedade, os alunos surdos têm condições de aprender uma língua estrangeira, desde que as suas especificidades sejam consideradas.

4.5.3 O que revelam as dissertações sobre o tema “intérprete educacional”

a) Atuação no contexto educacional e formação do intérprete:

Observamos que os principais resultados e considerações sobre os temas secundários “atuação no contexto educacional” e “formação” se complementam nas dissertações analisadas, portanto, não realizamos, nesse momento, uma distinção entre os respectivos temas.

As dissertações revelam que a peculiaridade do trabalho do intérprete no contexto educacional tem suscitado um conflito de saberes e atribuições, o papel do IE se confunde, muitas vezes, com o de professor do aluno surdo. Assim, em muitos casos, os professores, e até mesmo a equipe escolar e as famílias, atribuem ao IE a responsabilidade pelo ensino do

aluno surdo e seu sucesso escolar. O próprio IE tem assumido, em diversos momentos, essa função.

Suzana (2014), em sua dissertação, assinala que quando o aluno surdo ingressa na escola com pouco ou nenhum domínio da Libras, o IE tende a apoiar esse aluno no processo de aquisição de sua primeira língua, bem como, ao interpretar um conteúdo ministrado pelo professor e perceber que o aluno surdo não compreendeu, o IE sente-se no compromisso de buscar novos exemplos, outras formas de explicar aquele conteúdo, que possibilitem ao aluno surdo aprender.

No caso do professor interlocutor, que apresenta uma formação docente como condição para sua atuação, a falta de clareza sobre as funções que deve desempenhar e a incerteza acerca das atribuições dos diferentes profissionais presentes em sala de aula - professor regente e professor interlocutor - em relação ao processo educacional do aluno surdo foram ainda maiores. Por essa razão, as dissertações demonstram que a sua atuação se constitui, muitas vezes, pelo improviso, conforme as demandas apresentadas. Ainda, o seu fazer tem enfatizado muito mais uma ação docente do que práticas interpretativas.

E em virtude das singularidades da atuação do intérprete no contexto educacional, as investigações evidenciam a necessidade de uma formação que contemple os conhecimentos relativos aos processos interpretativos e às línguas envolvidas nesse processo, mas que também considere o caráter mediador que o âmbito educacional impõe a sua prática.

As condições de trabalho do intérprete que atua no ambiente educacional foram, também, assinaladas nas dissertações analisadas, sobretudo no que concerne ao estabelecimento de contratos temporários, ausência de planejamento em conjunto com os professores e de contatos prévios com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, e locação em diversas turmas em um mesmo período - devido a carência de profissionais perante as demandas atuais -, inviabilizando uma atuação efetiva.

As produções exprimem, ainda, fragilidades nos processos de interpretação, assim como profissionais com um domínio precário da Libras, cuja interpretação se distancia do conteúdo ministrado pelo professor, ou que omitem e/ou selecionam somente informações que consideram úteis ao aluno surdo, sinalizando uma formação deficitária.

A esse respeito, Jordão (2013) aponta que no universo por ele pesquisado, a maior parte dos IEs não apresentava uma formação adequada, muitos frequentaram cursos cujo ensino pautava-se, basicamente, no pareamento imagem/sinal, em frases e diálogos descontextualizados e foco na repetição lexical.

Nesse sentido, as investigações sinalizam a precariedade da formação de intérpretes de Libras em nosso país, bem como, de regulamentações quanto a sua atuação no contexto educacional. Desse modo, evidenciam a necessidade de se investir na formação inicial e, sobretudo, na formação continuada e em serviço dos profissionais que já atuam no contexto educacional. A esse respeito, Araújo (2011) enfatizou a necessidade de uma política pública de formação pensada e executada, principalmente, para os intérpretes que já atuam no espaço escolar, que permita apoiar a sua prática de modo a superar os problemas existentes.

Quanto ao trabalho do IE no ensino superior, especialmente na pós-graduação *lato sensu*, Santiago (2013) assinala que sua tarefa é complexa, pois envolve conhecimentos técnicos, conceituais, socioacadêmicos, de mundo, relativos à área do curso, além dos conhecimentos linguísticos. A autora observa que o intérprete utiliza diferentes estratégias no processo interpretativo, apoia-se em informações visuais e não visuais, explícitas e implícitas, faz referência a outros momentos da aula e utiliza a datilologia de forma não canônica. Para Santiago (2013), a relação dialógica entre o aluno surdo e o IE contribui de modo significativo para a construção de conceitos e, portanto, é oportuno considerar o papel do aluno surdo no fazer do IE. A autora também indica a necessidade de o IE ter contato prévio com os conceitos-chave do discurso a ser interpretado, de acompanhar o curso de modo a estar inserido nessa cadeia enunciativo-discursiva e de possuir uma formação em nível superior, ou mesmo estar cursando uma graduação, pois conhecer a cultura e a linguagem acadêmica colabora para um trabalho mais eficaz.

b) Sentidos e significados atribuídos ao intérprete:

Por fim, quanto aos sentidos e significados atribuídos ao intérprete, Schubert (2012) demonstra que o seu papel está muitas vezes associado a um caráter assistencialista, filantrópico, construído historicamente, concebido enquanto um instrumento de acessibilidade, um recurso e, portanto, neutro. Segundo a autora, os surdos reclamam uma educação verdadeiramente bilíngue, mas reconhecem que a presença do IE no ensino superior sinaliza um avanço. Por outro lado, afirmam ter autonomia em relação ao IE, bem como, identificam fragilidades na atuação de alguns profissionais. Conforme Schubert (2012, p. 152), falta ao IE “[...] uma identidade profissional, o reconhecimento social, atribuições específicas que a legislação necessita regulamentar e modificações no código de ética - que não lhe exija neutralidade, a qual nunca poderá garantir na totalidade no ambiente educacional.”.

4.5.4 O que revelam as dissertações sobre o tema “formação de professores”

a) Disciplina de Libras na formação inicial de professores:

As dissertações sobre a disciplina de Libras no contexto da formação inicial de professores evidenciam, especialmente, a necessidade de se discutir a ampliação de sua carga horária, bem como, de articular teoria e prática, incluindo atividades práticas, como estágios supervisionados e/ou visitas a instituições com alunos surdos. Segundo as produções, apesar de a legislação prever a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas, não há especificações referentes a sua carga horária e aos conteúdos a serem trabalhados. As investigações também indicam que na disciplina de Libras os professores têm contemplado o ensino de Libras e/ou o ensino sobre a Libras e/ou o ensino de aspectos relativos à surdez e ao atendimento educacional de alunos surdos.

Meira (2012) observou que a passagem pela disciplina de Libras, nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, afetou positivamente a atitude social dos futuros professores em relação à inclusão de alunos surdos e, nesse sentido, apresenta-se como uma política pública eficiente para a minimização das barreiras relacionadas à inclusão escolar. No entanto, conforme a autora, a mudança favorável na atitude social dos discentes estava diretamente relacionada a um tempo maior de exposição à disciplina.

Por sua vez, as dissertações de Lopes (2013) e Almeida (2012) revelam que mesmo com a passagem pela disciplina de Libras, muitos alunos apresentavam pouco conhecimento nessa língua (LOPES, 2013), concebiam a surdez segundo uma perspectiva clínico-terapêutica e sentiam-se inseguros em receber alunos surdos em suas classes (ALMEIDA, 2012). Entre as principais limitações encontradas pelos alunos ao longo da disciplina, destacam uma carga horária muito reduzida e a carência de atividades práticas. Isso posto, as autoras exprimem a necessidade de se repensar a organização da disciplina de Libras no âmbito da formação docente e de aprimorar as contribuições que a disciplina pode oferecer aos futuros professores para a inclusão escolar de surdos.

b) Currículo do curso de Letras Libras:

Ao examinar o currículo do curso de Letras Libras e a produção de identidades surdas docentes no contexto da educação de surdos, Sarturi (2013) aponta que o currículo do curso de Letras Libras exhibe um repertório teórico, didático e metodológico centrado nas

experiências do ensino e do uso da Libras, assumindo papel de destaque na formação de professores surdos. É legitimado pela comunidade surda e por pesquisadores no campo como um currículo que reconhece e valoriza a língua, a cultura e a identidade dos surdos. O curso de Letras Libras constitui um marco para a formação de professores surdos para o ensino da Libras e representa uma grande conquista das comunidades surdas brasileiras, fruto de lutas pelo reconhecimento de sua diferença e de seus direitos. Ainda, de acordo com a autora, no contexto da educação inclusiva, os professores surdos formados no curso de Letras Libras negociam, consomem e fazem circular diferentes significados acerca da Libras e demais artefatos culturais que compõem o campo da educação de surdos.

c) Formação continuada e concepções de professores sobre a surdez:

Furlan (2011) demonstra que os professores que participaram de um curso de formação continuada apresentavam, inicialmente, concepções equivocadas sobre a surdez e desconheciam as suas especificidades e implicações educacionais. Nesse sentido, esse curso mostrou-se relevante ao discutir e esclarecer questões que representavam, de fato, dificuldades para os professores. O curso contava com uma estrutura flexível e era reformulado conforme o andamento dos encontros e as demandas apresentadas. Segundo a autora, é preciso investir na formação continuada de professores e na formação continuada de gestores, de modo que respaldem as mudanças nas posturas e práticas profissionais dos professores. A autora também assinala que a formação continuada, dentro e fora da escola, não pode suprir as fragilidades observadas na formação inicial, mas, sobretudo, constituir um processo contínuo de estudo e reflexão voltado à complexidade, à inconstância e às incertezas que envolvem o trabalho diário do professor, no sentido de enriquecer os conhecimentos e a prática pedagógica dos professores.

d) Formação colaborativa e ensino de Matemática:

Por fim, segundo Viana (2013), a formação colaborativa suscitou mudanças qualitativas na prática pedagógica voltada ao ensino de Matemática para alunos surdos, que inicialmente era restrita à resolução de algoritmos de adição e subtração, embora se tratassem de alunos com idade entre 11 e 15 anos. O processo formativo envolveu as seguintes etapas: observação da aula; formação colaborativa à luz da Teoria da Atividade de Leontiev; replanejamento da aula; nova observação; reflexão e construção de um novo planejamento. A

autora destaca que no contexto da formação colaborativa foi possível observar alguns aspectos que propiciaram uma melhor compreensão sobre o ensino de Matemática a alunos surdos: reconhecer o aluno surdo como sujeito visual e, portanto, contextualizar os recursos visuais e mnemônicos ao ensino; o professor deve ter pleno domínio do conteúdo a ser ensinado, de modo a participar com autonomia das discussões que eventualmente surgirem no contexto da aula; o ensino não pode se basear na memorização e aplicação de regras, mas privilegiar situações-problema, ou seja, tornar os conteúdos matemáticos operações conscientes. Para Viana (2013), os encontros formativos permitiram à professora reestruturar a sua prática pedagógica, passando a vivenciar efetivamente a atividade de ensino.

4.5.5 O que revelam as dissertações sobre o tema “escola/educação bilíngue”

a) Prática pedagógica em escolas bilíngues:

As dissertações que investigaram a prática pedagógica em escolas bilíngues de surdos apresentam enfoques distintos.

Souza, C. R. F. (2013), ao examinar a prática pedagógica de três professoras em escolas bilíngues da cidade de São Paulo, observou que duas professoras apresentavam uma prática condizente com a perspectiva bilíngue, enquanto uma professora aproximou-se mais da comunicação total, dada a centralidade da oralidade em sua prática. Para a autora, isso sugere que mesmo em condições favoráveis à consolidação de uma proposta de educação bilíngue, colocá-la em prática depende, também, do entendimento, do interesse e das crenças do professor. Souza, C. R. F. (2013) indica, ainda, que para as professoras a presença de instrutores de Libras surdos nesse contexto mostra-se indispensável, pois auxiliam o professor na aprendizagem e aperfeiçoamento da Libras e constituem referências linguística e cultural para os alunos surdos. Por fim, a autora enfatiza a importância de se manter a proposta de um grupo de trabalho que reúne as escolas bilíngues da cidade de São Paulo, pela oportunidade formativa e no sentido de ajustar a política educacional para surdos no município. Também, aponta que o emprego dos procedimentos de coleta de dados de sua pesquisa - observação, filmagem e análise mediante protocolos - sinaliza uma possibilidade no interior das escolas de surdos, em que o professor, a partir desses instrumentos, pode refletir continuamente sobre a sua prática.

Por sua vez, Lorthiois (2012) investigou a sua própria prática pedagógica, enquanto professora-pesquisadora, voltada ao ensino de Matemática para alunos surdos em uma escola

bilíngue. Em sua prática pedagógica, a professora-pesquisadora favoreceu a interação entre os alunos surdos, mediando-a, bem como fez questionamentos, pontuando contradições e incentivando-os a refletirem, e buscou atuar na zona de desenvolvimento proximal. A professora-pesquisadora alternou momentos coletivos e individuais de trabalho, utilizou a Libras e recursos como registros na lousa e materiais manipuláveis, a fim de favorecer a resolução das situações-problema apresentadas. De acordo com a autora, a experiência de olhar como pesquisadora para a sua prática como professora despertou o papel de investigadora e evidenciou a importância de o professor ser consciente de suas ações no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, segundo Moura (2014), a experiência de um sarau bilíngue no Ines oportunizou integrar alunos surdos e ouvintes por meio de práticas de letramento que envolveram dramatizações, traduções e adequações de textos em Português para a Libras, e colaborou para o acesso à literatura - brasileira e portuguesa - e à música. Para os participantes, essa experiência permitiu ampliar o conhecimento em sua primeira língua e também em sua segunda língua. A língua em uso também figurou entre os propiciamentos do sarau bilíngue, além da difusão da cultura e da identidade surda. E os participantes declararam que poderão usar essa experiência no futuro, em sua prática profissional. Por fim, conforme a autora, o sarau bilíngue contemplou questões socioculturais, linguísticas e educacionais, mediante práticas de letramento que possibilitaram compreender a língua para além da sala de aula.

b) Significados atribuídos à escola bilíngue:

Hahn (2012), ao investigar os significados atribuídos por alunos ouvintes e surdos a uma escola bilíngue, observa que para os estudantes a escola é uma oportunidade para qualificar-se e ingressar no mercado de trabalho. Para os alunos ouvintes, a escola é um espaço de disciplinamento e que devem frequentá-la cotidianamente por imposição da família, significa também, um ambiente de socialização, de encontro com os amigos. Para os alunos surdos, a escola, segundo uma proposta bilíngue, representa um lugar onde podem se olhar como seres humanos que partilham uma língua comum e viva, e que não os priva de aprender conteúdos desafiadores, necessários para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A autora ressalta, no entanto, que apesar de se tratar de uma escola bilíngue, em que a Libras constitui, também, língua de instrução, cujo currículo compreende as especificidades surdas de aprendizagem e que conta com intérpretes educacionais, professores ouvintes bilíngues e

professores surdos, muitos alunos ouvintes ainda concebem os surdos sob o viés da deficiência. Segundo Hahn (2012), a escola é um reflexo da comunidade, e a comunidade entende o surdo, massivamente, como deficiente.

4.5.6 O que revelam as teses sobre o tema “inclusão”

a) Prática pedagógica em contexto educacional inclusivo:

As teses sobre a prática pedagógica em escolas regulares inclusivas examinaram o ensino de língua portuguesa e o ensino de Física para alunos surdos.

Segundo Sampaio (2012), no contexto observado, a prática pedagógica voltada ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos não era adequada às suas especificidades, mas baseava-se em metodologias de ensino de primeira língua para alunos ouvintes. O principal recurso utilizado era a língua portuguesa oral e, eventualmente, palavras escritas na lousa, sem imagens ou outros recursos didáticos que auxiliassem na produção textual escrita de alunos surdos. Como o professor desconhecia a Libras, os alunos surdos recorriam, em muitos momentos, ao intérprete educacional para esclarecer dúvidas, e o IE acabava assumindo o papel de professor do aluno surdo. De acordo com a autora, diante desses resultados, é preciso refletir sobre a atual política de educação inclusiva e reavaliar o ensino de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas regulares, pois são muitas as implicações no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, que possuem línguas diferentes, em uma mesma sala de aula.

E Cozendey (2013), ao elaborar e analisar as contribuições de um vídeo bilíngue, enquanto recurso didático para o ensino de Física a alunos ouvintes e uma aluna surda em uma sala de aula regular, assinala que o vídeo didático bilíngue contribuiu para a aprendizagem de todos os alunos, uma vez que empregava Libras, áudio em língua portuguesa e recursos visuais, possibilitando que a aluna surda e os demais alunos ouvintes aprendessem juntos o mesmo conteúdo. Assim, segundo a autora, o vídeo didático bilíngue constituiu um instrumento de ensino de Física diferenciado e facilitador da aprendizagem dos alunos, ao contemplar diversos meios para a apresentação do conteúdo, assim como a linguagem gestual, oral e escrita.

4.5.7 O que revelam as teses sobre o tema “intérprete educacional”

a) Atuação no contexto educacional:

Ao analisar a compreensão e as concepções do intérprete educacional sobre o seu papel no processo de formação de alunos surdos e sobre a constituição de sua alteridade profissional, Menezes (2014) revela uma pluralidade de vínculos profissionais, de condições de trabalho e remuneração, que denotam a necessidade de ações políticas mais consistentes para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas e para o reconhecimento do IE e sua profissionalidade. De acordo com a autora, em razão das singularidades vivenciadas pela atuação em ambientes escolares, assim como a especificidade das relações pessoais nesse contexto, os IEs têm dificuldades em definir os seus papéis e os limites de suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Também, para Menezes (2014), a inclusão escolar do surdo não pode ser resumida à presença do IE, o que pode comprometer o processo educacional desse aluno e a definição e a delimitação das atribuições e responsabilidades desse profissional nesse contexto, mas envolver transformações nos modos de organização e trabalho das instituições escolares. Perante as fragilidades indicadas na implantação de projetos inclusivos bilíngues, a autora pontua, entre outros, a necessidade de os IEs sentirem-se parte da equipe de ensino, estabelecerem relações de parceria com os diferentes profissionais e, assim, implementarem suas ações com vistas ao desenvolvimento dos estudantes surdos. Por fim, considerando as questões inerentes aos processos de interpretação no espaço escolar, Menezes (2014) assinala a importância de um investimento significativo na formação, profissionalização e politização do IE, de modo que lhe dê subsídios para lidar com as línguas, as culturas e as subjetividades dos diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano e na complexidade do contexto educacional.

E Santos (2014), ao examinar o fazer do intérprete na esfera educacional, constata que o processo de interpretação em sala de aula envolve diversos fatores e que não se restringe à questão linguística, mas é também determinado pelo tipo de enunciado proferido, pela temática desenvolvida, pela metodologia utilizada e, sobretudo, pelo interlocutor/enunciador. Nesse contexto, a neutralidade e a objetividade são incompatíveis com a sua prática, pois trata-se de uma prática subjetiva e valorativa, que requer um alto nível de reflexão a fim de viabilizar, via interpretação, os sentidos pretendidos. Segundo a autora, o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula, mediante um processo que denominou como “transcrição”. “O intérprete realiza a apreensão do enunciado, destrincha-o em

conceitos, apropriando-se de seus sentidos e detalhes mais profundos, reorganiza-o mentalmente, traz a língua de chegada para dialogar com todos esses aspectos e, só então, enuncia novamente.” (SANTOS, 2014, p. 186). E em consonância com as demais investigações sobre o IE, Santos (2014) reitera a importância da formação inicial e continuada, que deve considerar os múltiplos fatores que envolvem a sua prática, ou seja, a formação deve contemplar as questões linguísticas no âmbito do discurso, e não da palavra, bem como, compreender questões referentes ao desenvolvimento do aluno surdo e à construção de conceitos por ele. O IE deve, ainda, aprender a explorar a visualidade das línguas e dos conceitos. Por fim, a autora destaca a importância de o IE refletir sobre a sua prática, pois ao olhar para o seu fazer, o IE pode perceber erros, acertos, escolhas, criações e “transcrições” e, assim, aprimorar a sua atuação.

4.5.8 O que revelam as teses sobre o tema “formação de professores”

a) Percursos na formação de professores de surdos:

Machado (2012), em sua tese, desvela diversos percursos na formação de professores de surdos, delineando diferentes discursos, desde religiosos a pretensamente científicos. Demonstra que a fluidez no campo - o surdo antes concebido como deficiente passa à condição de sujeito cultural - produz espaços-tempos diferenciados na formação dos professores de surdos. Nesse contexto, os professores se constituem de formas distintas, participando do jogo discursivo. Para a autora, não há um modelo de educação bilíngue ou de formação de professores de surdos, assim, os professores se formam ao longo de sua experiência, e o movimento surdo é um grande desencadeador nesse processo. Por fim, Machado (2012) assinala a presença de uma formação articulada ao movimento surdo, à concepção de surdez como diferença e ao reconhecimento da Libras e de um currículo bilíngue no âmbito da educação de surdos.

b) Formação de professores de Libras:

Albres (2014), ao analisar a formação de professores de Libras, demonstra que para professores surdos de Libras formados no curso de Letras Libras, a significação e sentido do trabalho docente emerge de um conjunto complexo de vivências, como experiências anteriores como aluno da educação básica ou do curso de Letras Libras, como professor e na

relação com os pares. Ao refletirem sobre teoria e prática, os professores demonstram preocupar-se em não desenvolver uma prática sem embasamento teórico, mas apontam que a teoria vista na formação inicial é, muitas vezes, distante da prática em sala de aula. E em relação à ideologia e consciência política, denotam que o pensamento reflexivo não é constituído somente na formação, mas também, nas experiências construídas fora dela. Para a autora, a formação de professores de Libras deve:

[...] considerar a prática pedagógica como ação política e didática inscrita em contextos discursivos, provendo aos futuros professores a compreensão de que a língua não é uma abstração descrita pela linguística, mas que é célula constitutiva da enunciação e, por essa razão, está, a todo o momento, mobilizada pela compreensão ativa, cabendo, portanto, ao professor criar e conduzir interações que levem aprendizes da Libras a se apropriarem dos modos de significar o mundo nesta língua gestual-visual. (ALBRES, 2014, p. 249).

Por fim, Albres (2014) apresenta um conjunto de propostas para a formação de professores de Libras, evidenciando, em suma, a necessidade de articular teoria e prática; de vincular os saberes disciplinares ao campo de atuação profissional; de propor práticas de ensino ligadas à reflexão sobre as concepções que constituem as ações dos professores como grupo social na comunidade surda; de colaborar para a formação de professores críticos; de reconhecer as limitações da formação inicial, articulando cursos de formação continuada inseridos em projetos maiores de formação de professores de Libras; de repensar o currículo em instâncias formativas para que as disciplinas não se dividam em teóricas ou práticas; entre outras.

Nesse momento, apresentamos as nossas reflexões e considerações sobre os principais resultados e considerações das dissertações e teses aqui analisadas, todavia, dada a multiplicidade desse conjunto de dados, enfatizamos algumas questões que nos pareceram mais pertinentes para as discussões ora levantadas. Também, optamos por realizar uma discussão não-linear em relação aos eixos temáticos propostos, pois notamos que os respectivos apontamentos encontram-se interligados, inter-relacionados, como veremos adiante.

Inicialmente, abordamos o tema linguagem, pois entendemos que a questão da língua constitui a problemática central da surdez e da educação de surdos. E entre os trabalhos que

focalizaram esse tema, destacamos aqueles que examinaram o ensino de língua portuguesa para surdos, exprimindo uma preocupação nesse campo. Diante das fragilidades observadas nesse processo, os trabalhos evidenciam a necessidade de se desenvolver metodologias de ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, pautadas na língua de sinais e na visualidade. Também, apresentam algumas propostas para a prática pedagógica, como possibilidades de emprego de dicionários de línguas como material didático no ensino do Português, da tecnologia assistiva digital na alfabetização e de uma oficina sobre o uso do pronome relativo “que” na escrita acadêmica de surdos e ouvintes. De acordo com os apontamentos dos trabalhos, depreendemos que as dificuldades encontradas por muitos alunos surdos no aprendizado da língua portuguesa escrita não são inerentes à surdez, mas decorrem, sobretudo, da maneira como a surdez é vista na escola e da forma como a língua portuguesa é ensinada, como por meio de metodologias de ensino de primeira língua para ouvintes, a partir da relação entre fonemas e grafemas, por exemplo. Contudo, essas dificuldades constituem sérios entraves para o desempenho acadêmico do surdo, uma vez que, sobretudo nas escolas regulares inclusivas, a língua portuguesa perpassa a maior parte das disciplinas escolares, bem como, os processos avaliativos. Abrimos, aqui, um parêntesis para ressaltar a carência de pesquisas no universo analisado sobre a avaliação no contexto da educação de surdos; essa lacuna também foi apontada por Ramos e Lacerda (2016) em seu estudo. Assim, indicamos a relevância de pesquisas sobre esse tema, pois a avaliação é parte do fazer escolar e no caso do surdo apresenta demandas específicas, ou seja,

[...] em um processo avaliativo que sugere reconhecer a diferença surda, bem como os aspectos que envolvem a construção do conhecimento por alunos surdos, as avaliações necessitam ser organizadas considerando-se, sobretudo, a língua de sinais, a visualidade do sujeito surdo e a sua dificuldade em acessar o Português como segunda língua. (RAMOS; LACERDA, 2016, p. 820).

Retomando a questão anterior, muitos autores têm demonstrado o papel central da língua de sinais no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos, entre eles, Gesueli e Góes (2001), Fernandes (2003), Quadros e Schmiedt (2006), Lodi (2013) e Pereira (2014). De acordo com as autoras, é a partir da Libras que a criança surda terá condições de aprender a língua portuguesa como segunda língua; nas palavras de Fernandes (2003, p. 91), “A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que constituirá a base simbólica necessária à apropriação do sistema de signos escritos.”. E Fernandes (2003, p. 94), em

conformidade com as demais autoras, aponta que o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, como para ouvintes, deve oportunizar ações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas sobre a linguagem, em outras palavras,

Nas atividades **lingüísticas** lançamos mão dos recursos lingüísticos de que a língua dispõe, arranjando-os em um trabalho de construção textual para estabelecer a comunicação interativa. Por sua função essencialmente pragmática, envolve o uso efetivo da língua em práticas sociais significativas. A interação natural com o grupo social garante a efetivação desse tipo de ação. As atividades **epilingüísticas** são aquelas que envolvem algum tipo de reflexão, consciente ou não, sobre os elementos da língua e de seu uso no processo de interação comunicativa. São as hesitações, as pausas, as autocorreções, as trocas e lapsos entre outros que nos permitem retomar uma ação lingüística iniciada. Essas ações são ostensivamente utilizadas pelas crianças em sua fase inicial de aquisição da escrita, nas operações de refacção de textos. Mais uma vez, essa ação só será desencadeada se a língua fizer sentido para o usuário. Já as atividades **metalingüísticas** envolvem a análise consciente dos elementos da língua, por meio de conceitos, classificações, nomenclaturas, enfim, do conjunto de elementos lingüísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. A atividade metalingüística, portanto, não pode prescindir do domínio da língua que se estuda para sua efetivação.

Todavia, de acordo com a autora, essas ações não são concretizadas na maior parte das escolas, pois a língua de sinais, primeira língua do surdo, não está presente no processo educacional de forma que lhe possibilite efetuar operações de associação, comparação e contraste necessárias ao aprendizado de uma segunda língua, como a língua portuguesa. Desse modo, destacamos, em consonância com a autora, a necessidade de interlocutores competentes na língua de sinais nesse processo, como profissionais surdos e professores bilíngues. Ainda, conforme Fernandes (2003, p. 150-151), o planejamento de atividades de leitura/produção escrita com surdos deve envolver os seguintes aspectos:

- 1) Contextualização visual do texto;
- 2) 'Leitura' do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais);
- 3) Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo;
- 4) Leitura individual/verificação de hipóteses de leitura;
- 5) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Também, Quadros e Schmiedt (2006) destacam que o relato espontâneo de histórias e a produção literária em sinais são recursos fundamentais no ensino/aprendizagem de língua portuguesa escrita para surdos, pois ao explorar toda a capacidade criativa que pode ser

expressa em sua primeira língua, é possível à criança surda amadurecer a capacidade lógica para aprender uma segunda língua - a língua portuguesa. As autoras exprimem, ainda, que a escrita de sinais contribui de maneira singular nesse processo, visto que além de poder expressar toda a complexidade da língua de sinais, permite ao surdo, a partir da experiência com um sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, elaborar hipóteses e se alfabetizar; isto é, aprender a ler os sinais lhe dará subsídios para aprender a ler a palavra escrita na língua portuguesa. Autores como Capovilla e Raphael (2001) e Stumpf (2004) corroboram tais argumentos. E entre os trabalhos analisados na presente pesquisa, um deles examinou a escrita de sinais no ensino/aprendizagem de surdos e apontou a importância de se refletir sobre a inclusão desse sistema de escrita no currículo escolar na educação de surdos, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, o impacto da escrita de sinais no processo educacional do surdo tem sido pouco explorado, bem como, não representa um consenso no campo, porém, em face de suas possibilidades, indicamos a pertinência de pesquisas que investiguem essa problemática, o seu alcance e limitações, entre outros fatores.

E para além do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, é preciso considerar o papel da língua de sinais em todo o processo educacional do surdo, e de forma mais abrangente, em seu desenvolvimento. Pois conforme Lacerda (2008) e Lodi (2013), segundo uma perspectiva sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento da linguagem é a base para a formação de todas as funções psicológicas superiores (como a memória voluntária, o pensamento verbal, o controle da própria conduta, etc.), também, é na e pela linguagem que o sujeito pode construir conhecimento. E a linguagem se desenvolve no plano das interações sociais, a partir de uma língua que nos seja acessível. Logo, no caso do surdo, será por meio da língua de sinais que poderá desenvolver a linguagem naturalmente e se constituir no mundo. Nessa perspectiva, Moura (2013, p. 15) exprime que,

A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte. O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado à criança surda. De forma instintiva, ela passa a observar o mundo e inferir sentido do que vê. A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é totalmente acessível ao surdo.

Desse modo, para a criança surda será muito importante que a língua de sinais esteja presente no seu universo, assim como a língua oral está presente para a criança ouvinte

(MOURA, 2013). Contudo, como vimos, a maior parte das crianças surdas é filha de pais ouvintes, que, muitas vezes, por desconhecerem as especificidades da surdez e a Libras, privilegiam no espaço familiar a língua oral, que, por não ouvir, não é acessível ao surdo. Dessa forma, deseja-se que ao ingressar na escola a criança surda encontre um ambiente linguístico favorável, em que possa interagir em língua de sinais com surdos adultos, colegas surdos, professores bilíngues, em situações espontâneas e não artificiais. Também, será por meio da língua de sinais, como língua de instrução, que ela poderá acessar o conhecimento e significar o aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua. Porém, a partir dos apontamentos dos trabalhos analisados na presente pesquisa, podemos afirmar que essa não é a realidade vivenciada pela maior parte das crianças surdas nas escolas brasileiras; a língua de sinais permanece subordinada à língua portuguesa no processo educacional do surdo. Por essa razão, nesses espaços, a presença do intérprete educacional mostra-se, então, fundamental, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, etapas em que espera-se que o surdo apresente maior domínio da Libras. Já na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho do IE poderá ficar comprometido, pois nesse momento muitas crianças surdas estão ainda em fase de aquisição de linguagem, e mais importante,

A criança surda tem um interlocutor único que usa uma linguagem filtrada, escolar e própria para a tradução [...], sem outros modelos, sem trocas, sem contato com tudo que circula entre coetâneos. Trata-se de uma experiência restritiva, em um momento fundamental de seu desenvolvimento, que precisa ser considerada. (LACERDA, 2006, p. 178).

No âmbito dessa discussão, evidenciamos o número expressivo de trabalhos que examinaram o tema intérprete educacional, pois em tempos de inclusão, essa problemática assume lugar de destaque nas discussões e reflexões sobre a educação de alunos surdos, entre outros fatores. Entendemos que somente a presença do intérprete em sala de aula não garante que as especificidades do surdo sejam, de fato, atendidas no processo educacional, no entanto, em espaços em que a língua de instrução e de interação não é acessível ao surdo, a presença do IE mostra-se fundamental, ao promover o acesso às explicações do professor sobre os conteúdos acadêmicos e ao mediar as interações estabelecidas. Ainda, conforme Lacerda (2006, p. 174),

A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais - interpretando - sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno.

Ao mesmo tempo, as particularidades inerentes à atuação do intérprete no contexto educacional têm gerado conflitos entre professor regente de classe e intérprete de Libras. Os trabalhos analisados denotam dificuldades na relação entre IE e professor, além de incertezas quanto as suas atribuições nesse processo; o papel do IE se confunde, muitas vezes, com o de professor do aluno surdo. As produções revelam, ainda, condições precárias de trabalho, como contratos temporários, ausência de planejamento em conjunto com os professores e de contato prévio com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e locação em diversas turmas em um mesmo período. Tais circunstâncias prejudicam a atuação do IE e, por conseguinte, o desempenho acadêmico do surdo. A parceria entre professor regente e IE é fundamental para uma atuação mais efetiva, Lacerda, Santos e Caetano (2013) e Kotaki e Lacerda (2013) apontam que, por melhor conhecer as especificidades da surdez e manter maior contato com a comunidade surda, o IE deve participar do planejamento das atividades a fim de auxiliar o professor a desenvolver práticas mais adequadas e acessíveis ao aluno surdo, bem como, ao ter contato prévio com os conteúdos a serem trabalhados, o IE pode buscar estratégias que favoreçam o processo de interpretação e a compreensão do surdo. Além do mais, são necessárias melhores condições de trabalho, o IE não pode ser alocado em diversas turmas em um mesmo período, pois essa não-continuidade compromete a qualidade do trabalho desenvolvido, e ainda, o IE deve fazer parte da equipe escolar, participar de reuniões pedagógicas, envolver-se nos processos de avaliação de alunos surdos, entre outros.

Ademais, os trabalhos analisados demonstram, em muitos contextos, fragilidades nos processos de interpretação e profissionais com pouco domínio da Libras, e apontam a precariedade da formação de intérpretes de Libras em nosso país e de regulamentações que fundamentem a sua *práxis* no espaço escolar. Desse modo, indicam a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos IEs, que deve contemplar os múltiplos fatores que envolvem a sua prática, como o conhecimento sobre as línguas e o caráter mediador que o âmbito educacional impõe.

No Brasil, a profissão do tradutor/intérprete de Libras foi regulamentada apenas recentemente, pela Lei n. 12.319 de 2010 (BRASIL, 2010). Conforme Lacerda (2008, p. 14),

a constituição desse profissional “[...] se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas como trabalho, na medida em que os surdos foram conquistando maior espaço social.”. A sua formação veio ocorrendo, sobretudo, de maneira informal, em serviço. Contudo, com a promulgação do Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), amplia-se as possibilidades de atuação desse profissional, que demanda, por sua vez, uma formação específica. O Decreto determina que,

[...] as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005, art. 21).

Nesse sentido, dispõe sobre a formação desse profissional em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa. Todavia, para atender a uma demanda inicial de serviços, estabelece para um período de dez anos após a data de sua publicação, formação em nível médio ou a possibilidade de profissionais ouvintes - com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de forma simultânea e consecutiva, e aprovados em exame de proficiência - atuarem em diferentes etapas de ensino. O Decreto também dispõe sobre a realização do exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras/língua portuguesa nesse período, a fim de certificar os profissionais para atuação nesse campo.

Atualmente, após pouco mais de uma década da publicação desse Decreto, espera-se que a estruturação de programas de formação de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa em nível superior esteja em curso, de forma a subsidiar a prática dos futuros profissionais em diferentes contextos e, principalmente, no espaço escolar, em virtude das políticas de educação inclusiva em vigor. Contudo, conforme Lacerda (2008, p. 16), somente a fluência ou o conhecimento gramatical da Libras não são suficientes para uma atuação efetiva,

Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo - Libras e português -, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo.

E conforme os trabalhos analisados, somadas a essas questões, é preciso considerar no plano da formação as especificidades de sua atuação no contexto educacional. Mas ainda são muitos os desafios postos, por exemplo, Lacerda (2008, p. 16) aponta a carência de materiais específicos para os cursos de formação, desse modo, “Os cursos de formação que estão surgindo têm se responsabilizado também pela produção e adaptação de materiais, o que torna essa formação uma tarefa empreendedora e que, como outras, precisará constituir-se a partir de seu próprio fazer.”. Diante do exposto, a produção de pesquisas que explorem questões referentes à atuação do IE nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como, sobre a sua formação, inicial e continuada, passados pouco mais de dez anos da publicação do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), revela-se imperiosa, com vistas a contribuir para as reflexões e transformações nesse campo.

Assim como discutimos no referencial teórico, a educação de surdos orienta-se, principalmente, conforme uma política educacional inclusiva, que dispõe sobre a inclusão de alunos com deficiência (entre eles os surdos), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Contudo, para a comunidade surda, a escola regular inclusiva é prejudicial à escolarização e ao desenvolvimento do aluno surdo, uma vez que não atende, com efeito, às singularidades dos surdos, sobretudo no que tange à diferença linguística. Nesse sentido, podemos dizer que as dissertações e teses que focalizaram o tema inclusão corroboram tais argumentos, pois evidenciam, a despeito de algumas experiências pontuais bem-sucedidas, fragilidades no processo de inclusão de surdos em diferentes contextos.

Entendemos que as experiências bem-sucedidas desvelam possibilidades para se (re)pensar o processo educacional de alunos surdos em escolas regulares inclusivas. No entanto, não podemos deixar de considerar que essas experiências foram exceções entre as dissertações e teses analisadas, o que pode indicar que a inclusão de alunos surdos em boa parte das escolas regulares não ocorre de forma efetiva, em razão de inúmeros fatores. Entre esses fatores, observamos que as barreiras linguísticas representam um dos principais desafios. Por exemplo, as dissertações e teses que focalizaram o tema inclusão revelam: que muitos professores e demais profissionais da equipe escolar desconhecem a Libras; a carência de intérpretes educacionais em muitos contextos ou intérpretes com pouco domínio da Libras e/ou de estratégias de interpretação; fragilidades no ensino de língua portuguesa para surdos em salas de aula comuns, baseado em metodologias de ensino de primeira língua para ouvintes; a hegemonia da língua portuguesa nos processos de seleção para ingresso no ensino superior e também no processo educacional; a ausência de condições adequadas de

acessibilidade, principalmente em relação à diferença linguística, no ensino superior, etc. Os trabalhos também destacam: que muitos professores desconhecem as especificidades da surdez e suas implicações educacionais e/ou possuem uma visão fortemente associada à deficiência e suas limitações; a carência de adaptações e/ou adequações na prática pedagógica, orientada basicamente segundo referenciais ouvintes; a necessidade de cursos de formação continuada e em serviço aos profissionais envolvidos nesse processo, para subsidiar o atendimento educacional de alunos surdos, entre outros.

E na literatura científica há uma vasta produção cujos apontamentos corroboram tal cenário, ou seja, a realidade educacional de muitos alunos surdos em boa parte das escolas regulares inclusivas vem sendo denunciada por muitas pesquisas nas últimas décadas, como por Silva e Pereira (2003), Dorziat, Lima e Araújo (2006), Strobel (2006), Lopes e Menezes (2010), Bastos (2011), Capovilla (2011), entre outras. Entre as quais, destacamos o trabalho de Lacerda (2006), que ao investigar a experiência de inclusão de um aluno surdo, sob o ponto de vista de professores, intérpretes educacionais, alunos ouvintes e aluno surdo, constata problemas muito semelhantes aos identificados pelas dissertações e teses aqui analisadas. Nas palavras de Lacerda (2006, p. 163),

Os dados indicam problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos entrevistados como desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário. Os depoimentos apontam ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades.

Desse modo, concordamos com a autora ao afirmar que muitos dos problemas observados na inclusão de surdos em uma determinada realidade não são singulares, mas repetem-se em muitos contextos, pois, infelizmente, na maior parte das escolas, a inclusão de surdos é pouco responsável. Nos perguntamos, então, por que a proposta de inclusão escolar segue predominante na educação de surdos, embora o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) assegure o direito à escola ou classe específica para surdos segundo uma perspectiva bilíngue? Em consonância com Lacerda (2006), poderíamos dizer que muitos aspectos permanecem negligenciados em razão de um pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si, e para todos?

Em vista disso, como temos discutido no decorrer da presente pesquisa, sem negar o direito de escolha das famílias e dos alunos surdos, acreditamos que principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a escola ou classe específica para

surdos segundo uma perspectiva bilíngue constitui o lugar mais adequado para a sua escolarização, especialmente devido ao papel que a língua de sinais assume nesse contexto, como língua de instrução e de interação. Para o surdo, estar em um espaço em que a sua língua é a língua de instrução, bem como, circula nos diferentes contextos e entre diferentes interlocutores, e ainda, onde convive com seus pares, com os quais é possível compartilhar uma língua e experiências comuns, modos de ser e estar, e em que as práticas pedagógicas atendem às suas singularidades cognitivas, linguísticas e culturais, contribui de maneira ímpar para o seu desenvolvimento e sucesso acadêmico. No entanto, diante da relevância dessas questões para as discussões atuais, notamos, no universo analisado, que os trabalhos que abordaram o tema escola/educação bilíngue e/ou focalizaram o âmbito da escola ou classe específica para surdos foram escassos, nesse sentido, sinalizamos uma lacuna no conhecimento científico produzido nesse campo. Contudo, inferimos que tal cenário pode apresentar mudanças, pois diante das fragilidades observadas no processo de inclusão escolar de surdos, um número significativo de dissertações e teses indicaram a pertinência da escola ou classe específica para a escolarização desses alunos. Do mesmo modo, verificamos na literatura científica um conjunto coeso de publicações que há anos vem apontando esse caminho, não obstante, acreditamos que a partir de um maior incremento de pesquisas que explorem essa temática e examinem esses contextos, as suas possibilidades e também limitações, é possível suscitar novos subsídios para as nossas discussões e reflexões e impulsionar transformações na organização escolar para alunos surdos.

Retomamos, aqui, as nossas considerações sobre o tema inclusão, mais especificamente sobre a inclusão de surdos no ensino superior, pois um número significativo de produções focalizaram essa questão. A partir dos apontamentos das dissertações e teses analisadas, podemos dizer que muitos dos obstáculos encontrados pelos surdos para o acesso e permanência nesse nível de ensino se devem a dificuldades na língua portuguesa, hegemônica no espaço universitário, as quais, como vimos, não são inerentes à surdez, mas decorrentes de práticas de ensino inadequadas e que desconsideram as especificidades cognitivas e linguísticas do surdo. Também, somadas às barreiras linguísticas nos processos de seleção e no processo educacional, os trabalhos analisados exprimem a carência de uma política de inclusão clara nas IES estudadas e de condições de acessibilidade adequadas aos estudantes e profissionais surdos, apesar de estarem previstas na legislação brasileira, principalmente a partir da década de 1990, em conformidade com movimentos internacionais para a inclusão, e com maior ênfase a partir dos anos 2000, com a consolidação de políticas

afirmativas para ampliação do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, como evidenciam Bruno (2011) e Martins, Leite e Lacerda (2015).

Portanto, de acordo com os apontamentos dos trabalhos analisados na presente pesquisa, podemos dizer que a inclusão de surdos no ensino superior não ocorre, de fato, na maior parte das IES brasileiras, porque assim como demonstrou Bruno (2011), as ações para inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de ensino revelam-se, ainda, frágeis. Contudo, apesar das dificuldades observadas nesse processo, os trabalhos expressam um aumento no número de estudantes surdos que ingressaram no ensino superior nos últimos anos, especialmente em IES privadas. Ao mesmo tempo, é preciso considerar, conforme Martins, Leite e Lacerda (2015), que o número de IES privadas é significativamente superior ao número de IES públicas, e que de acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, aproximadamente 70% dos alunos de graduação estão vinculados a IES privadas (INEP, 2015), desse modo, dada a proporção entre o total de IES públicas e privadas e o total de matrículas de alunos com deficiência em cada setor, o percentual de matrículas de alunos com deficiência no setor público é relativamente maior. As autoras assinalam que a partir da implantação do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior²⁰, em 2005, ampliou-se o número de matrículas de alunos com deficiência nas IES públicas, todavia, revelam que o acesso desses estudantes à educação superior é ainda limitado.

Por sua vez, Bruno (2011) apresenta um conjunto de medidas implantadas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que permitiram ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes surdos, indígenas, com deficiência, de escolas públicas, entre outros, nessa instituição. Entre as quais, destaca a adoção da língua portuguesa como segunda língua nos processos de seleção e no processo educacional de alunos surdos e indígenas e a implantação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de disciplinas sobre políticas públicas de inclusão e educação especial na grade curricular do programa de mestrado em Educação. Destaca também,

- Projetos de ensino que atuam como ações de nivelamento, com o objetivo de compensar lacunas na formação escolar dos alunos ingressantes, principalmente nas áreas de língua portuguesa, matemática e informática;
- Ampliação dos meios de subvenção estudantil, como a assistência à permanência e à alimentação;
- Criação de bolsas pró-estágio, monitoria, programa de educação tutorial, possibilitando aos alunos maior acesso à remuneração vinculada, sem que isso comprometa o tempo dedicado ao

²⁰ O MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secadi, cria, em 2005, o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, com vistas a promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (BRASIL, 2013b).

estudo; - Ampliação de bolsas de extensão e pesquisa voltadas às ações afirmativas; - Projeto de atendimento psicossocial para alunos com dificuldades; - Criação do Laboratório de Acessibilidade de Práticas Inclusivas (Lapei), que realiza avaliação e acompanhamento dos acadêmicos com necessidades específicas e educacionais especiais; elabora a adequação dos exames vestibulares; e orienta a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e instrucionais no interior da universidade; - Reformulação dos projetos pedagógicos, com ênfase na flexibilização curricular, no uso de estratégias para a promoção da aprendizagem e da inclusão educacional [...]; - Ampliação dos eventos de extensão e cultura e a implantação do centro de convivência, com o intuito de promover a integração social dos alunos. (BRUNO, 2011, p. 551-552).

Tais ações nos permitem vislumbrar possibilidades para a efetivação da inclusão de estudantes surdos, e outros, no ensino superior. Não obstante, são necessários estudos que examinem os efeitos a curto, médio e longo prazo da implantação de ações afirmativas em diferentes contextos, entre outros fatores, de modo a contribuir para as reflexões sobre as condições de acesso e permanência desses estudantes, historicamente excluídos desse processo educacional, em níveis mais elevados de ensino.

Bruno (2011) aponta, ainda, que a criação de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras, nas modalidades presencial e a distância, contribuiu para ampliação do acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior, pois esse curso estrutura-se de modo a atender as demandas desses estudantes no processo de formação. Para a autora, ao formar profissionais aptos para atuar como professor de Libras ou como tradutor/intérprete de Libras/língua portuguesa, colabora para a “[...] a inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais, no mercado de trabalho e na sociedade.” (BRUNO, 2011, p. 550). E os trabalhos analisados na presente pesquisa também denotam o papel do curso de Letras Libras, cujo currículo reconhece e valoriza a língua, a cultura e a identidade surda, na formação de professores surdos de Libras e na constituição de identidades surdas docentes no contexto da educação de surdos. Nota-se, portanto, a importância do curso de Letras Libras na formação do surdo, contudo, sinalizamos a pertinência de mais pesquisas que investiguem essa temática, como por exemplo, o acesso e a permanência de surdos nesses cursos de formação, a inserção dos surdos egressos no mercado de trabalho, as áreas de atuação, as implicações na escolarização básica de surdos, etc. E, considerando-se a abrangência do curso de Letras Libras na modalidade a distância - conforme a página institucional da Libras/UFSC, desde 2006 já formou mais de mil profissionais em todo território brasileiro -, destacamos a relevância de estudos que examinem o oferecimento desse curso nessa modalidade, visto que, de acordo com Lacerda (2008, p. 12), essa opção “[...] certamente trará ainda outros debates

para a área já que coincidirão com atividades formativas para as quais não temos experiências fortemente estruturadas.”.

Diante das dificuldades observadas na inclusão escolar de surdos, muitos trabalhos apontam para a importância da formação docente nesse processo, com destaque para a formação continuada e em serviço, que deve contemplar para além dos saberes teóricos, as demandas do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Ramos e Lacerda (2016) demonstram que para muitos professores que atuam com alunos surdos, em diferentes contextos, a formação continuada e em serviço, centrada nas experiências e desafios vivenciados no cotidiano escolar, constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento de estudos, de reflexão conjunta, de orientação e de discussões sobre temas de interesse de toda a equipe, como de socialização de dúvidas, angústias e de trocas entre os pares. Ainda, conforme Skliar (2011), não é possível efetivar qualquer reforma educacional sem mediar uma transformação profunda no processo de formação de professores e com os professores, todavia, para o autor,

[...] não se trata de uma formação na qual a alteridade deficiente é descrita, mais uma vez, em termos do exótico, do patológico, de uma caracterização e delimitação das supostas perturbações e/ou limitações que eles possuem. Neste sentido, considero que a formação dos professores [...] deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. Se isso não acontecer pode ocorrer, como de fato já ocorre, que os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à educação especial atravessem livremente para o mundo da escola regular; isto é: que a deficiência, como retórica social, continue sendo deficiência na retórica escolar.

Nesse sentido, nos perguntamos se a implantação da disciplina de Libras no âmbito da formação inicial de professores, como estabelecem a Lei n. 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), tem propiciado reais transformações nas representações, discursos e práticas no contexto da educação de surdos, pois de acordo com Costa e Lacerda (2015), em muitas IES, a disciplina de Libras representa a única medida adotada para a formação de professores com vistas à inclusão. Nos trabalhos analisados sobre esse tema, notamos que foram recorrentes os apontamentos referentes à necessidade de ampliação de sua carga horária e de especificações quanto aos conteúdos a serem trabalhados para a sua real efetivação. No entanto, apesar de considerá-los pertinentes, concordamos com Costa e Lacerda (2015) ao afirmarem que é preciso considerar o papel dessa disciplina no contexto em que está inserida e que não é possível ensinar a Libras no período de uma única

disciplina, pois trata-se de uma língua completa, como qualquer língua oral, cujo aprendizado demanda maior investimento. Em outras palavras, não se pode esperar que a disciplina de Libras no contexto da formação inicial forme professores bilíngues, além disso, somente o ensino da língua de sinais não garante uma formação sólida, é preciso considerar as especificidades cognitivas e culturais dos surdos implicadas no seu processo educacional. Assim, em consonância com os autores, entendemos que mesmo se atendesse todas as expectativas de sua implantação, a disciplina de Libras resolveria apenas parte dos problemas da educação de surdos, porém,

[...] é inegável que os impactos dessa medida potencializam o interesse pelo debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos e abre caminho para que mais medidas sejam tomadas no sentido da formação de recursos humanos para contemplar a inclusão escolar e social de alunos com deficiências. (COSTA; LACERDA, 2015, p. 770).

Em vista disso, destacamos a importância de pesquisas que investiguem a formação, inicial e continuada, de professores, bem como, as implicações da disciplina de Libras nesse processo, de modo a contribuir para as reflexões acerca da formação de professores no contexto da educação de surdos, em face das demandas atuais. Também, sinalizamos a carência e a pertinência de estudos que examinem, no plano da formação inicial, o curso de Pedagogia Bilíngue, pois como vimos, esse curso apresenta novos caminhos para a formação de professores de surdos, segundo uma perspectiva bilíngue e bicultural, e forma profissionais, surdos e ouvintes, que poderão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa crucial no desenvolvimento do aluno surdo. Pois, de acordo com Lacerda (2006, p. 177-178), o aluno, nesse período,

[...] está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos identificatórios, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social.

Portanto, participar de um ambiente linguístico favorável, com professores que sabem e utilizam a Libras nos momentos de instrução e de interação, permite ao aluno surdo

vivenciar tais experiências de maneira natural e completa. Desse modo, inferimos que o curso de Pedagogia Bilíngue contribui de maneira singular para a educação de surdos, pois além de ampliar as possibilidades de inclusão de surdos no ensino superior, visto que estrutura-se de forma a atender às suas especificidades, forma profissionais, entre eles os surdos, aptos para atuar nos primeiros anos de escolarização de surdos, em contextos bilíngues e biculturais.

Em suma, podemos dizer que as dissertações e teses analisadas permitiram delinear um panorama consistente sobre a educação de surdos nos últimos anos em nosso país. Todavia, como já esperávamos, o cenário que se apresenta não é muito animador, nos parece que a maior parte das escolas que recebe alunos surdos não está preparada para atuar com esses alunos, o aluno surdo é muitas vezes incluído na escola comum, mas não conta com condições de ensino/aprendizagem adequadas às suas necessidades, e como vimos, muitos são os fatores implicados nesse processo. E essa questão foi reiteradamente apontada nas dissertações e teses analisadas. Outras questões, direta ou indiretamente ligadas a essa problemática, também foram enfatizadas, como a prática pedagógica e a formação de professores para atuarem na educação de surdos; o acesso e a permanência de estudantes e profissionais surdos no ensino superior; a formação e a atuação do intérprete educacional; a escola/educação bilíngue, entre outros, que apesar de apresentarem importantes indicativos para as reflexões e discussões no campo, demandam um maior número de pesquisas, a fim de apreender toda a sua complexidade. Mas entre essas questões, uma foi central: a questão da língua, essa problemática permeou a maior parte das discussões realizadas, pois, de fato, não é possível pensar a educação de surdos sem considerar a sua diferença linguística.

A partir do universo analisado, observamos, também, algumas lacunas no conhecimento produzido, tal como indicamos anteriormente, como a carência de pesquisas que abordem: a avaliação no contexto da educação de surdos, seja em escolas ou classes específicas para surdos segundo uma abordagem bilíngue, seja em escolas regulares inclusivas; a escrita de sinais no ensino/aprendizagem de surdos; a formação inicial em Pedagogia Bilíngue, entre outros. Ainda, ressaltamos a carência de estudos que examinem a surdez no contexto da educação infantil, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; a pedagogia visual; os espaços oferecidos aos familiares de surdos para acesso a informações sobre a surdez e aprendizado da Libras; as implicações do implante coclear no desenvolvimento do surdo e no seu processo educacional; a formação/atuação de gestores e coordenadores pedagógicos no âmbito da educação de surdos; dentre outras problemáticas, que dada a abrangência e a multiplicidade desse campo de investigação, não teríamos condições de descrevê-las aqui.

Por fim, reiteramos que diante das condições de escolarização de alunos surdos observadas em muitos trabalhos, é preciso, como já anunciamos, um maior número de pesquisas voltadas à escola ou classe específica para surdos segundo uma perspectiva bilíngue, que examinem aspectos como: a formação de profissionais surdos e/ou bilíngues para atuarem nesses espaços; o currículo escolar; o processo de aquisição de linguagem; a prática pedagógica mediada pela língua de sinais; o ensino/aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua; a constituição da identidade surda; o papel da cultura e da comunidade surda nesse contexto; a relação entre família e escola de surdos; a trajetória escolar dos surdos egressos; entre outros, a fim de produzir conhecimentos que permitam ampliar o nosso entendimento sobre esse arranjo educacional e que possibilitem subsidiar e impulsionar transformações na organização escolar para surdos, amparadas pela comunidade surda, bem como pelo Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005). No entanto, não podemos ignorar que é na escola regular que ainda se encontra a maior parte dos estudantes surdos, desse modo, para além da identificação/denúncia dos problemas observados, é preciso que as pesquisas apontem possibilidades, caminhos para melhorar o atendimento educacional de surdos também nesses espaços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nessa pesquisa elaborar um estado do conhecimento sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado disponíveis na BDTD/IBICT, referente ao período de 2010 a 2014. Inicialmente, exibimos um panorama das principais pesquisas que se dedicaram à análise da produção científica em Educação, Educação Especial e, mais especificamente, sobre a educação de surdos, a fim de conhecer os caminhos que foram percorridos até aqui. Também, indicamos a perspectiva teórica referente à surdez que orientou o nosso trabalho, a perspectiva socioantropológica, pois está diretamente relacionada ao termo de busca que estabelecemos para o levantamento das dissertações e teses analisadas - educação de surdos -, bem como, ao direcionamento das discussões e reflexões aqui realizadas.

Conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, foram analisadas 62 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado, por meio da leitura na íntegra dos trabalhos. A análise e discussão dos resultados orientou-se a partir dos tópicos: a) o mapeamento da produção acadêmica sobre a educação de surdos e b) o estado do conhecimento da produção acadêmica sobre a educação de surdos. No primeiro tópico, apresentamos a distribuição temporal e por nível de formação dos trabalhos, bem como, sua distribuição regional e institucional e de acordo com a dependência administrativa, áreas do conhecimento e programas de pós-graduação, exibimos, ainda, o financiamento das produções, a dinâmica de autoria, orientação e coorientação, a distribuição dos autores e orientadores conforme o gênero e o perfil dos autores dos trabalhos. No segundo tópico, examinamos a concepção de surdez adotada, o lugar da educação de surdos defendido nos estudos, os delineamentos metodológicos, os temas privilegiados e os principais resultados e considerações das dissertações e teses analisadas.

Notamos uma queda acentuada no total de produções no ano de 2014, em média 50%, a despeito de uma distribuição equivalente entre 2011 e 2013. Nos perguntamos se esse dado pode indicar uma tendência ao declínio na produção de pesquisas sobre a educação de surdos nos próximos anos ou se apenas reflete os índices do sistema nacional de pós-graduação, que também apresentou queda em 2014 (GEOCAPES, 2015). A despeito de um crescimento notável nos últimos anos (RAMOS, D. M., 2013; PAGNEZ; SOFIATO, 2014), esse campo demanda contínuo investimento na produção de pesquisas, pois, como vimos, ainda são

muitas as questões pouco esclarecidas ou tratadas; há, portanto, um longo caminho a percorrer, que requer um maior incremento de estudos nesse campo.

Observamos que as regiões Sudeste e Sul do país e as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, reúnem o maior número de dissertações e teses no universo analisado. Esses dados exprimem os indicadores do sistema nacional de pós-graduação, que revelam assimetrias na distribuição dos programas e na produção de pesquisas entre as cinco regiões do país, com maior concentração no eixo Sudeste-Sul, bem como, denotam o papel singular do setor público no cenário acadêmico da pós-graduação *stricto sensu*, a despeito de um forte crescimento do setor privado. Destacamos, ainda, as grandes áreas Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes na produção de pesquisas no campo, com maior destaque para os programas em Educação, como já esperávamos, em razão da particularidade da temática estudada, ainda que apresente um caráter multidisciplinar. Porém, a presença de pesquisas em áreas como Geografia, Teologia, Extensão Rural e Administração de Empresas indicam que a temática educação de surdos pode estar relacionada a diferentes campos de investigação, o que enriquece a produção de conhecimento nesse campo, ao ampliar as perspectivas de análise. Também, notamos insuficiência no financiamento das dissertações e teses analisadas, mediante a provisão de bolsas de pós-graduação, todavia, esse cenário é preocupante, uma vez que para muitos estudantes a bolsa de estudos é fundamental para a realização do curso de mestrado ou doutorado, pois nem sempre é possível conciliar seu emprego com as atividades da pós-graduação, especialmente aqueles que se deslocam de suas cidades para estudarem nos grandes centros, além disso, essa situação reflete a atual política econômica do país, que tem reduzido cada vez mais os investimentos nas áreas de Educação e Ciência e Tecnologia, entre outras, o que trará grandes prejuízos a curto, médio e longo prazo para o desenvolvimento do país.

Um outro dado que nos chamou a atenção refere-se ao número de autores que se declararam como surdos entre os trabalhos analisados, o que mostra-se relevante, pois indica que estudantes surdos têm ingressado no ensino superior e na pós-graduação *stricto sensu*. Ainda, como já discutimos, a presença de autores surdos na produção de pesquisas sobre a educação de surdos contribui para a construção de conhecimento pautado, também, numa perspectiva propriamente surda, pois a experiência compartilhada pelos surdos amplia as possibilidades de leitura e análise dos fenômenos educacionais que vivenciam. Contudo, entendemos que o total de autores surdos observado é ainda incipiente, sobretudo por tratar-se de uma temática diretamente relacionada à surdez. Isso posto, é preciso considerar quais as condições oferecidas aos surdos para seu acesso e permanência no ensino superior e na pós-

graduação *stricto sensu*, nas diferentes áreas do saber, e mais importante, é preciso considerar quais as condições de escolarização básica desses estudantes, uma vez que, como vimos, as suas especificidades e necessidades têm sido negligenciadas na maior parte das escolas brasileiras, comprometendo o seu desempenho e sucesso acadêmico. Se na educação básica os alunos surdos tiverem respeitadas as suas especificidades cognitivas, linguísticas e culturais, certamente terão maiores possibilidades de ingressar na educação superior, contanto que lhes sejam proporcionadas condições de acessibilidade adequadas para a sua inclusão nesse nível de ensino.

Confirmando a nossa hipótese, observamos a hegemonia de uma concepção socioantropológica da surdez entre as dissertações e teses analisadas, que, sem dúvidas, do “lugar” no qual falamos, exprime avanços nos modos de conceber a surdez e estudar a educação de alunos surdos, pois compreende a surdez e os surdos a partir de uma perspectiva social, cultural e política, opondo-se a um discurso da deficiência, apoiado em oposições binárias como ouvinte/surdo, normal/anormal, oralidade/gestualidade, escola regular/escola específica, etc. Mas não podemos deixar de considerar que esse predomínio concorda com o termo de busca empregado: “educação de surdos”, desse modo, se empregássemos o termo “educação do deficiente auditivo” poderíamos encontrar resultados diferentes, com um maior destaque para uma concepção clínico-terapêutica. Em outras palavras, o predomínio de uma concepção socioantropológica da surdez entre os trabalhos analisados não denota um rompimento ou a superação de um modelo clínico-terapêutico, mas, por sua vez, exprime a consolidação desse “novo” olhar sobre a surdez e sobre os surdos nos últimos anos, nesse campo.

Constatamos, também, a prevalência de pesquisas que versaram sobre temas como inclusão e linguagem, e de acordo com o conjunto de dados analisados, podemos dizer que esses temas representam as principais problemáticas da educação de surdos atualmente. Os demais temas principais identificados foram: intérprete educacional, formação de professores e escola/educação bilíngue, os quais estavam, direta ou indiretamente, relacionados com os temas inclusão e linguagem. Assim como discutimos anteriormente, inferimos que os temas identificados correspondem às principais diretrizes que norteiam a educação de surdos em nosso país, como aquelas presentes no Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que suscitam questões acerca da inclusão escolar de surdos, da educação bilíngue e das línguas implicadas nesse processo, da formação de professores, tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa e demais profissionais para atuar na educação de surdos, entre

outros, confirmando a nossa hipótese de que as dissertações e teses sobre a educação de surdos analisadas têm enfrentado os temas nodais na área, a partir de uma perspectiva socioantropológica. Esses estudos se debruçaram, principalmente, sobre questões intraescolares, aproximando-se da realidade investigada a partir de métodos e técnicas qualitativas, bem como, focalizaram, em especial, contextos regulares inclusivos e seus principais atores, como alunos surdos e ouvintes, professores ouvintes, intérpretes educacionais e equipe gestora. Outros âmbitos/modelos educacionais também foram examinados, mas em menor número, como a escola específica para surdos, a escola inclusiva bilíngue, a escola especial, entre outros, o que pode indicar como tem se organizado a educação básica de alunos surdos em nosso país, com maior destaque para a proposta de educação inclusiva.

Por sua vez, notamos que o percentual de trabalhos que apontaram a escola regular como o lugar mais apropriado para a educação de surdos foi análogo ao percentual de trabalhos que defenderam uma escola ou classe específica para surdos segundo uma abordagem bilíngue. Logo, inferimos que embora um número maior de estudos tenha investigado a escola regular, muitos, possivelmente em face dos desafios e problemas observados na efetivação da proposta de inclusão escolar de surdos, apontaram a escola ou a classe específica para surdos como o ambiente mais adequado para a sua escolarização, ao estruturar-se de forma a atender às suas demandas. Considerando-se os apontamentos realizados até aqui, podemos dizer que esse dado mostra-se animador, pois pode indicar novos caminhos para a educação de surdos em nosso país; todavia, reafirmamos a necessidade de mais pesquisas que investiguem tais contextos, de modo a examinar o seu alcance e também as suas limitações e, assim, fornecer subsídios para a sua consolidação.

No entanto, não podemos deixar de considerar que em muitos municípios brasileiros, devido a um número restrito de surdos em idade escolar, a criação de escolas específicas para surdos pode não ser viável. Nesses casos, a implantação de classes específicas para surdos no interior de escolas regulares representa uma alternativa possível, e a parceria entre sistemas de ensino e universidade pode contribuir para a implantação e o desenvolvimento de projetos educacionais bilíngues nesses contextos. Porém, é necessário que haja um movimento da sociedade civil no sentido de reivindicar do poder público o cumprimento do direito que os surdos possuem de estudarem em escolas ou classes de educação bilíngue, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como assegura o Decreto n. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), em consonância com as reivindicações da comunidade surda. O direito a uma educação verdadeiramente bilíngue deve ser visto como um

pressuposto da inclusão, entendida, aqui, não como um local definido para a escolarização de todos os alunos, mas em seu sentido amplo, ou seja, “[...] como consequência de um ensino de qualidade para todos [...]” (DIAS, 2009, p. 37). Contudo, se não organizar-se de modo a atender, de fato, às especificidades cognitivas, linguísticas e culturais dos surdos, a escola ou classe específica não irá, por si só, superar os desafios observados na educação de alunos surdos.

Ainda, compreendemos a importância de se propiciar aos pais ou responsáveis e aos alunos surdos o direito de escolha, ou seja, se desejam estudar em salas de aula comuns com alunos ouvintes na escola regular, em classes específicas para surdos no interior de escolas regulares, em escolas específicas para surdos com uma proposta bilíngue, entre outros, o que demanda, por sua vez, a organização e a manutenção de diferentes modelos educacionais. Além disso, para uma escolha consciente, é preciso que os familiares obtenham informações sobre a surdez e suas implicações, bem como, sobre a língua de sinais. No entanto, muitas vezes, médicos e demais profissionais da área da saúde são os principais profissionais que os pais ou responsáveis têm contato após o diagnóstico de surdez de um filho, e nesses casos, podem predominar discursos sobre a surdez baseados numa concepção clínico-terapêutica. Diante disso, os sistemas de ensino e a própria universidade podem cumprir um importante papel nesse processo, no sentido de promover programas de orientação às famílias de surdos a partir de um enfoque interdisciplinar e segundo uma perspectiva social, cultural e política, a fim de superar uma visão estritamente clínica. Também, proporcionar aos familiares de surdos o ensino da Libras poderá contribuir de maneira singular para o desenvolvimento da criança surda, na medida em que amplia as possibilidades de a língua de sinais estar presente nas interações estabelecidas no contexto familiar, pois, como vimos, “É muito importante que a Libras esteja presente em seu universo [...] para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem.” (MOURA, 2013, p. 17).

Por fim, os principais resultados e considerações das dissertações e teses analisadas delinearam um panorama da educação de surdos em nosso país nos últimos anos, abrangendo questões sobre a inclusão de surdos em escolas regulares; sobre as condições de acesso e permanência desses alunos no ensino superior; sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa para surdos; sobre a Libras; sobre a atuação de intérpretes educacionais em escolas regulares e no ensino superior e sobre a sua formação; sobre a formação inicial e continuada de professores de surdos e professores de Libras; sobre a escola/educação bilíngue; entre outros. No entanto, apesar de alguns avanços, a realidade que se apresenta é

ainda frágil; contudo, entendemos que muitos dos problemas observados exprimem as fragilidades do sistema educacional brasileiro como um todo e, mais especificamente, da educação de alunos público-alvo da Educação Especial. Nunes, Ferreira e Mendes (2003), a partir da análise dos resultados de dissertações e teses voltadas ao indivíduo com necessidades educacionais especiais, produzidas entre 1970 e 2001, já indicavam fragilidades no atendimento educacional e na formação de recursos humanos nesse campo, além de preconceito e desconhecimento de muitos grupos sociais acerca das potencialidades desses educandos, exclusão social e o não comprometimento do Estado na oferta de uma educação de qualidade. Portanto, para além das particularidades da educação de alunos surdos, sobretudo no que tange à diferença linguística, não podemos ignorar todos os determinantes políticos, econômicos e sociais aí implicados.

Diante desse cenário, o atual Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 aponta que a educação básica deve constituir objeto de dedicado estudo nos próximos anos, inserindo essa área numa Agenda Nacional de Pesquisa. Nessa perspectiva, esse Documento recomenda que o sistema nacional de pós-graduação “[...] desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica [...]” (CAPES, 2010, p. 21), reforçando o compromisso do sistema nacional de pós-graduação com os interesses da sociedade. Acrescentamos a essas recomendações, a importância de pesquisas que se dediquem à educação de alunos público-alvo da Educação Especial e, mais especificamente, dado o nosso objeto de estudo, à educação de alunos surdos. Assim, a partir do panorama observado, esperamos que a pesquisa futura aprofunde os temas investigados, contemple as lacunas observadas e, principalmente, continue a indicar caminhos para transformações na realidade educacional de alunos surdos, seja na educação básica, em escolas regulares ou em escolas ou classes específicas para surdos, seja no ensino superior.

Para finalizar, apontamos alguns desafios da presente pesquisa, sobretudo no que concerne à análise dos aspectos intrínsecos das dissertações e teses selecionadas, pois em razão do caráter multidisciplinar desse campo, os trabalhos apresentaram um conjunto bastante diverso, heterogêneo de temas, referenciais teóricos e metodológicos, limitando, em certa medida, a análise e discussão dos resultados com maior profundidade. Além disso, embora uma constante busca por rigor tenha permeado todo o processo de coleta e análise dos dados, não podemos deixar de considerar que o panorama aqui apresentado resulta de nossa “leitura” da produção científica analisada, portanto, entendemos, assim como afirmou

Gouveia (1976, p. 75), que “[...] com um esquema classificatório diferente, as conclusões referentes à natureza dos trabalhos poderiam ser outras.”. Desse modo, reiteramos a pertinência de novos estudos que investiguem também, a partir de diferentes enfoques, o conhecimento produzido sobre o tema educação de surdos, no sentido de superar as lacunas observadas na presente pesquisa e aprofundar e ampliar o alcance dos resultados encontrados, com vistas a contribuir para a consolidação desse campo de investigação e para a melhoria da qualidade da educação de alunos surdos em nosso país, há muito necessária.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual Disabilities**: definition, classification and systems of supports. Washington (DC): AAIDD, 2010.

ALBRES, N. A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

ALBUQUERQUE, G. K. T. S. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: possibilidades de uma educação bilíngue. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores**: percepção dos alunos e da professora. Dissertação (Mestrado em Educação) Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ALMEIDA, M. I. Realidade social e os desafios da pesquisa em Educação: reflexões sobre o nosso percurso. **Psicologia educacional**, São Paulo, n. 31, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005>. Acesso em: 21 de jun. de 2016.

ALMEIDA, M. H. T. de. A pós-graduação no Brasil: para onde está e para onde poderia ir. In: BRASIL. MEC. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg 2011-2020**. v. 2. Brasília, DF: CAPES, 2010.

ALVES, L. F. V. **Clima criativo da classe inclusiva para o estudante surdo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2013.

ANDRADE, C. Y. de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 02 de fev. de 2016.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 11 de abr. de 2016.

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=128&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 11 de abr. de 2016.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 55-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 43, p. 46-57, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005>. Acesso em: 07 de abr. de 2016.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANPG. Associação Nacional de Pós-Graduação. **ANPG cobra Capes sobre corte nas bolsas**. 2016. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/?p=11594>>. Acesso em: 01 de abr. de 2016.

ARAÚJO, J. R. **O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática**. Dissertação (Mestrado em Educação), João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/viewFile/3707/3495>>. Acesso em: 5 de jun. de 2015.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of social action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press and Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

AZEVEDO, C. B.; GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. O. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 459-476, out./dez. 2015.

BARBOSA, J. S. L. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, T. O contexto da sala de aula inclusiva e a educação da criança surda. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. J. Estudos Surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao_surdos_em_debate.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2015.

BDTD. IBICT. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Número de documentos por data de publicação**. 2015. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/Statistics/Count?field=publishDate&limit=20>>. Acesso em: 28 de jan. de 2016.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **A BDTD**. 2006. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/a-bdtb>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BIANCHETTI, L. Política de avaliação e acompanhamento da Capes: ingerências e impactos no PPGES. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 140-153, maio/ago. 2006.

BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 392-400, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

BITTAR, M.; SILVA, M. R.; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em dois periódicos da área de Educação. **Avaliação** (Unicamp), v. 16, n. 3, p. 655-674, 2011.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; MONTAGNOLI, A. P. Representações sociais da surdez. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 40, n. 2, p. 243-249, abr./jun. 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**: Viver Sem Limites. Brasília, DF: 2013a. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 27 de jul. de 2016.

BRASIL. **Documento orientador. Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de out. de 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.319 de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.funorte.com.br/files/PDF/biblioteca/direitoaeducacao_marco_legal_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2001b.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_01.pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

BREGONCI, A. M. **Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2013.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BUENO, J. G. S. A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987-2009). In: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 211-244.

BUENO, J. G. S. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar - 1981/2001. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos, EDUFSCar, 2009, p. 21-28.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: PROESP, 2008, p. 31-47.

CAMATTI, L. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

CAMPELLO, A. R. S. et al. **Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante**. 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQNBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 10 de mar. de 2016.

CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/37229/23102>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/931.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 75, de 8 de julho de 2015**. Brasília, DF: CAPES, 2015. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/962015-PORTARIA-No-75-DE-8-DE-JUNHO-DE-2015.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. de 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**.

2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 11 de fev. de 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. vol. 1. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 28 de jan. de 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 28 de jan. de 2016.

CAPOVILLA, F. C. Carta aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CARTA DE SALVADOR. **Educação que nós, surdos, queremos e temos direito**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA - Universidade Federal da Bahia em 02 de novembro de 2006. Salvador, 2006.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

CHAVES, V. L. J. **Política de financiamento da pesquisa no Brasil e no Pará**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3112--Int.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2015.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. de 2016.

COELHO, O., AMORIM, C.; MENDES, B. Crianças surdas profundas, implante coclear e educação bilíngue: desafios e procedimentos em Portugal. In: BATTEGAY, A.; COELHO,

O.; VAZ, H. (Org.). **Prendre soin, prendre part, vivre avec: enjeux et défis de la citoyenneté profane dans les rapports santé-société. Quelles médiations?** Porto: Livpsic, 2012. p. 121-142.

COLACIQUE, R. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

CONCEIÇÃO FILHO, D. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

CÓRDOBA, R. et al. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro.** Brasília, DF: MEC/CAPES-UNESCO/CRESALC, 1986.

CÔRTEZ, D. M. **“Brincar-vem”:** a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

COSTA, O. S; LACERDA, C. B. F. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp. 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7923/5430>>. Acesso em: 08 de set. de 2016.

COZENDEY, S. G. **A Libras no ensino de Leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** Brasília, DF: MEC, SEED, SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

DIAS, T. R. S. Educação de surdo, inclusão e bilinguismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 37-42.

DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. In: Reunião Anual da Anped, 29, 2006. **Anais...2006.**

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575/472>>. Acesso em: 07 de abr. de 2016.

ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. **Caminho.** Disponível em: <<http://www.opusdei.org.br/art.php?p=14704>>. Acesso em: 14 de maio de 2012.

ESPANHA. Ministerio de Educación y Ciencia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas**

Especiales: acceso y calidad. España: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>>. Acesso em: 24 de set. de 2014.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712013000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática de Libras**. Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas 4).

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível em: <<http://inclusaojane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 5 de julho de 2015.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

FERREIRA, N. S. F. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

FONSECA, R. L. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes**: uma contribuição para o ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

FRANCO, E. C. **O afeto na educação de adolescentes surdos**: a relevância da interação docente-estudante no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Teologia). São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2013.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: Reunião Anual da Anped, 26, 2003. **Anais...2003**.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 07 de abr. de 2016.

FULBER, G. G. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FURLAN, L. A. **Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. *Veredas*, v. 6, n. 2, p. 89-113, 2002.

GARRUTTI, E. A. **Procedimentos de pesquisa na produção científica discente do PPGEEs/UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GATTI, B. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=235&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 11 de abr. de 2016.

GATTI, B. et al. O modelo de avaliação da Capes. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100012>. Acesso em: 17 de fev. 2016.

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GEOCAPES. **Sistema de informações georreferenciadas**. 2015. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 28 de jan. de 2016.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro *ou* para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, 223-239, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a12.pdf>>. Acesso em: 26 de fev. de 2016.

GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a língua de sinais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. de. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. **Educação On-line**. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a%AD-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao%AD-especial&Itemid=16>. Acesso em: 18 de out. de 2016.

GONÇALVES, E. C. **Reconstituição da trajetória do centro de atendimento especializado na área da surdez (CAEE), Campo Largo, Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

GOODSON, I. F. O futuro da democracia e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/67/69>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GUIMARÃES, I. P. et al. Avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós? **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 87-119, maio 2015.

Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=2233>>. Acesso em: 23 de jun. de 2016.

HAHN, R. S. S. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

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

HAMEL, R. H. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. **Signos**. Anuarios de Humanidades. México, UAM-I, 319-375.

HANKE, T. **ViSiCAST Deliverable D5-1: interface definitions**. 2000. Disponível em: <<http://www.visicast.co.uk/members/milestones/ViSiCASTD5-1.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

HAYASHI, C. R. M. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 89-102, out. 2013.

HAYASHI, M. C. P. I.; BELLO, S. F. Presença dos agradecimentos em periódicos na área de Saúde. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, v. 20, n. 3, p. 163-193, 2014. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/download/49304/32429>>. Acesso em: 07 de março de 2016.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003, 296 p.

HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10134/9375>>. Acesso em: 17 de fev. 2016.

HORTA, J. S. B. Prefácio. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30>>. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. de 2016.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Projeto Político Pedagógico de Curso**. Campus Palhoça Bilingue. 2015. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC_Pedagogia_Bil%C3%ADngue_IFSC_abril_2016.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados Censo 2015**. Brasil, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de maio de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: resumo técnico**. Brasil, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_o_superior_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 13 de out. de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2016.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. Educação Especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012, p. 15-39.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

JORDÃO, U. V. **O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre formação e atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2º ed. Campinas: Editora Autores Associados. 2007.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. Im/possibilidades na educação de surdos: discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 212-225, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/klein-formozo.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 201-218.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LACERDA, C. B. F. **Educação inclusiva bilíngue**: acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no Ensino Fundamental. 2012. Projeto de Parceria Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua brasileira de sinais**: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2008. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20009.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2016.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

LANE, H. **A máscara da benevolência**. A comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais ...** Rio de Janeiro: Anped, 2006.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 12, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300016>. Acesso em: 23 de fev. de 2016.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LIMA, S. G. **Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos:** um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53042>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

LODI, A. C. B. Ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. de 2015.

LINS, D. C. **Português como segunda língua para surdos (PL2S):** o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, R. A. **Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em Pedagogia:** utopia ou realidade? Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

LOPES, M. C. Escola bilíngue para surdos. LOPES, M. C. et al. **Cultura surda & Libras.** Editora Unisinos, 2012. p. 235-251.

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

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 69-90, maio/ago. 2010.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. 3, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078>>. Acesso em: 15 de mar. de 2015.

LORTHIOIS, A. A. M. **Ações de uma professora-pesquisadora nos processos de construção de conceitos em língua de sinais numa escola bilíngue para surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LOURENÇO, K. R. C. **Políticas públicas de inclusão: o surdo no sistema de educação básica regular do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. de 2016.

MACHADO, L. M. C. V. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição na educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011.

MANZINI, E. J. et al. Análise de dissertações e teses em Educação Especial produzidas no programa de pós-graduação em Educação da Unesp - Marília (1993-2004). **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127398015>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARQUES, L. P. et al. Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p.251-272, maio/ago. 2008.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880>>. Acesso em: 06 de jun. de 2016.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). **Bilinguismo e surdez: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cênore Editorial, 2007. p. 23-96.

MEIRA, F. C. M. **Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

MELLO, R. F. **A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 1, p 3-25, jun. 2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 27 de jun. de 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, W. B. S. V. **Cultura surda e jovens: desafios e impasses no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

MENEZES, A. M. C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais.** Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 5 de jun. de 2015.

MOREIRA, F. S. R. **História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2014.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. de. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 1, jul. 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/20/17>>. Acesso em: 17 de fev. 2016.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

MOURA, D. B. **Libras e o português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do sarau bilíngue.** Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

MOURA, M. C. As Leis e a Realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo. Editora Santos: 2008

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258 –277, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17_28.pdf>. Acesso em: 01 de mar. de 2016.

NEVES, G. V. **Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011.

NOGUEIRA, F. L. B. M. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2012.

NOGUEIRA, A. L. H.; FIADI, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

NUNES, L. R. O. de P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 113-136.

NUNES, L. R. O. de P. et al. Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 137-152.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **UNESCO: Mulheres são apenas 28% das pesquisadoras em todo o mundo**. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-mulheres-sao- apenas-28-das-pesquisadoras-em-todo-o-mundo/>>. Acesso em: 23 de fev. de 2016.

PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200014&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 15 de abr. de 2015.

PEREIRA, K. A. **Variação linguística da Libras no contexto da educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 143-157, 2014.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

PINHEIRO, D. **Atravessamentos culturais na ruralidade**: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S.; GLAT, R. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Tópicos de metodologia de pesquisa para Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília, DF: PNUD, IPEA, FJP, 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios>. Acesso em: 02 de fev. de 2016.

PORTAL BRASIL. **Conheça os programas de mestrado profissional recomendados pela Capes**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/conheca-programas-de-mestrado-profissional-recomendados-pela-capes>>. Acesso em: 28 de jan. de 2016.

POWERS, S. et al. **The educational achievements of deaf children**: a literature review, 1998.

PPGEdu. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/pesquisa.html>>. Acesso em: 03 de fev. de 2016.

PPGEEs. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**. Universidade Federal de São Carlos. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br>>. Acesso em: 03 de fev. de 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. Colóquio. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

QUADROS, R. M. Apresentação. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 9-13. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. de 2016.

QUADROS, R. M.; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

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

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pos-graduacao-norte-nordeste.pdf>>. Acesso em: 19 de fev. de 2016.

RAMOS, D. M. **Análise da produção acadêmica constante no Banco de Teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2013.

RAMOS, D. M.; LACERDA, C. B. F. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos e Educação**, v. 11, n. 2, p. 817-835, 2016.

RAMOS, D. M.; ZANIOLO, L. O. Tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a temática educação de surdos: mapeamento da produção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 303-318, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de abr. de 2015.

RAMOS, E. S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

REZENDE JR., F. F.; PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RIBEIRO, K. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

RIBEIRO, M. C. M. de A. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdo: entre o fazer acadêmico e o fazer militante**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de estudantes surdos no cenário da EJA: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 10 de

maio de 2015.

SÁ, N. L. R. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011a.

SÁ, N. L. R. Carta aberta ao MEC. Espaço universitário de estudos surdos - UFBA. Grupo de pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" - UFPB. Núcleo de pesquisa em políticas educacionais para surdos - Ufam. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011b.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, N. R. L. **Os estudos surdos.** 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc>. Acesso em: 10 de dez. de 2011.

SÁ, N. L. R. O discursos surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1978.

SALDANHA, J. C. **O ensino de química em Língua Brasileira de Sinais.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica). Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio, 2011.

SALVIANO, B. N. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SAMPAIO, M. J. A. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual.** Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp.** 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em: 02 de fev. de 2016.

SANTIAGO, V. A. A. O uso da anotação da língua de sinais na apresentação de publicações acadêmicas: analisando as escolhas que favorecem o entendimento do leitor. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Libras e Língua Portuguesa, 4., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2014/2966.pdf>>. Acesso em: 01 de ago. de 2016.

SANTIAGO, V. A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu: estratégias adotadas no processo dialógico.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SANTOS, A. D. W. **A educação dos surdos na cidade de Salvador:** reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional:** práticas, estratégias e criações. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SARTURI, C. A. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras - Polo UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SCHUBERT, S. E. M. **Políticas públicas e os sentidos atribuídos pelos educando surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

SCHWARTZMAN, J. S. A inclusão da pessoa com deficiência. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos:** qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>. Acesso em: 17 de fev. 2016.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, maio/ago. 2003.

SILVA, E. V. L. **Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família:** entre a (in)visibilização da diferença e da ‘deficiência’. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, J. F. C. **O ensino de Física com as mãos:** Libras, bilinguismo e inclusão. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, R. H. R. Tendências epistemológicas da pesquisa em Educação Especial no Brasil: a análise das dissertações e teses do PPGEEs/UFSCar. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, E. L. da; MENESES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, F. F. da.; RIBEIRO, P. R. C. A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**, n. 10, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=12:participacaomulheres&id=1:artigos&Itemid=71>. Acesso em: 24 de fev. de 2016.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337/46008>>. Acesso em: 5 de jun. de 2015.

SILVA, R. H. dos R.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 373-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581/1708>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7 ed. Porto Alegre: Medição, 2015.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov. 2001.

SKLIAR, C. B. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000a.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000b.

SKLIAR, C. B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em: 15 de mar. de 2015.

SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999b, p. 7-14.

SKLIAR, C. B. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, maio/jun./jul./ago. 1998. Disponível em:

<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_06_CARLOS_SKLIAR.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2016.

SKLIAR, C. B.; SOUZA, R. M. **O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação**. 2000. Disponível em:

<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm>>. Acesso em: 15 de mar. de 2015.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SOUZA, C. R. F. **Educação bilíngue para surdos: análise de práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SOUZA, C. J. **O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux-PB**. Dissertação (Mestrado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SOUZA, F. C. de. **Usuários de implante coclear inseridos no ensino fundamental regular: percepção de pais e profissionais**. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/38>>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

SPERB, C. C. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

STAROSKY, P. **O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez**. Tese (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

STELMACHUK, A.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de Educação Especial. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v. 13, n. 2, p. 27-49, 2015.

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

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

STUMPF, M. R. Sistema Sign Writing: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SVARTHOLM, K. Carta aberta de Kristina Svartholm sobre escolas especiais para surdos. In: SÁ, N. L. R. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

TERRA, C. L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

THOMA, A. S. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, M. C. et al. **Cultura surda & Libras**. Editora Unisinos, 2012. p. 154-180.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...] isso exige certamente uma política especial”. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29. **Anais...Caxambú**, 2006. p. 0-18. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 09 de set. de 2016.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

VARGAS, R. C. **Composição aditiva e contagem em crianças surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e ouvintes**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, maio./ago. 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

VENTORIM, S. **A Formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de didática e prática de ensino: 1994-2000**. 2005. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85EPZ5/silvana_ventorim.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 de jan. de 2016.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 07 de abr. de 2016.

VIANA, F. R. **A teoria da atividade na análise de episódios de ensino de matemática para alunos com surdez**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

VILHALVA, S. Trajetória política dos surdos no Brasil: aprovação em concursos públicos e pós-graduação: mestrado e doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005. In: Congresso Internacional, 9., Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 15. **Anais...**Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/anais_20101.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2015.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-29062015-150747/pt-br.php>>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: Anped/CNPq. **Avaliação e perspectiva na área de educação: 1982-91**. Porto Alegre: ANPEd, 1993, p. 51-81.

WEBER, S. A produção recente na área da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio 1992.

APÊNDICE A - Dissertações analisadas

ABREU-DOS-SANTOS, M. A. **O professor interlocutor no contexto da educação de surdos**: aspectos da atuação deste novo profissional. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

ALBUQUERQUE, G. K. T. S. de. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: possibilidades de uma educação bilíngue. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores**: percepção dos alunos e da professora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ARAÚJO, J. R. de. **O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva**: problematizando a política e prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BARBOSA, J. S. L. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BREGONCI, A. M. **Estudantes surdos no Proeja**: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

CAETANO, P. F. **Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

CONCEIÇÃO FILHO, D. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

CÔRTEZ, D. M. **"Brincar-vem"**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

CAMATTI, L. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

COLACIQUE, R. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura**: os cotidianos nas redes e na educação superior online. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

DE LA FUENTE, A. R. S. **O trabalho de campo em geografia**: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

- FERRARI, A. C. M. **Atuação do tradutor intérprete de Libras na aprendizagem matemática de surdos no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- FONSECA, R. L. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- FRANCO, E. C. **O afeto na educação de adolescentes surdos: a relevância da interação docente-estudante no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, 2013.
- FULBER, G. G. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- FURLAN, L. A. **Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- GONÇALVES, E. C. **Reconstituição da trajetória do centro de atendimento especializado na área da surdez (CAEE), Campo Largo, Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.
- GONDIM, O. A. **Quando incluir é excluir: um estudo discursivo do surdo na escola**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- HAHN, R. S. S. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- JORDÃO, U. V. **O que dizem os intérpretes de Libras do Sudeste Goiano sobre formação e atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- LIMA, P. E. A. de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- LIMA, S. G. **Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos: um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, 2011.
- LINS, D. C. **Português como segunda língua para surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, R. A. **Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em Pedagogia: utopia ou realidade?** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

LORTHIOIS, A. A. M. **Ações de uma professora-pesquisadora nos processos de construção de conceitos em língua de sinais numa escola bilíngue para surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LOURENÇO, K. R. C. **Políticas públicas de inclusão: o surdo no sistema de educação básica regular do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

MEIRA, F. C. M. **Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

MELLO, R. F. de. **A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

MENDES, W. B. S. V. **Cultura surda e jovens: desafios e impasses no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

MESQUITA, L. S. **O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2013.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

MOREIRA, F. S. R. **História de vida e concepções de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na educação superior no DF.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2014.

MOURA, D. B. **Libras e o português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do sarau bilíngue.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

NEVES, G. V. **Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, 2011.

NOGUEIRA, F. L. B. M. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos.** Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Universidade de Fortaleza, 2012.

PEREIRA, K. A. **Variação linguística da Libras no contexto da educação de surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PINHEIRO, D. **Atravessamentos culturais na ruralidade**: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

RAMOS, E. S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo**: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.

RIBEIRO, M. C. S. **Modalidade escrita da língua portuguesa para alunos surdos do ensino médio, em escolas públicas do Distrito Federal**: fator de inclusão? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2011.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de estudantes surdos no cenário da EJA**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

SALDANHA, J. C. **O ensino de química em Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica). Universidade do Grande Rio, 2011.

SALVIANO, B. N. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos**: em busca de um bilinguismo funcional. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SANT'ANNA, T. G. N. **"Escrevo numa língua que não é minha"**: apontamentos sobre processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos alfabetizados. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SANTIAGO, V. A. A. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação *lato sensu***: estratégias adotadas no processo dialógico. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SANTOS, A. D. W. **A educação dos surdos na cidade de Salvador**: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2011.

SARTURI, C. A. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras - Polo UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SCHUBERT, S. E. M. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

SILVA, E. V. L. **Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, J. F. C. **O ensino de Física com as mãos**: Libras, bilinguismo e inclusão. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, 2013.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e ensino médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SOUZA, C. J. de. **O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux-PB**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SOUZA, C. R. F. **Educação bilíngue para surdos**: análise de práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SOUZA, F. C. de. **Usuários de implante coclear inseridos no ensino fundamental regular**: percepção de pais e profissionais. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SOUZA, M. C. **Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos**: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SPERB, C. C. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SUZANA, E. R. B. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar**: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

TERRA, C. L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

VALENÇA ALVES, L. F. **Clima criativo da classe inclusiva para o estudante surdo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, 2013.

VIANA, F. R. **A teoria da atividade na análise de episódios de ensino de matemática para alunos com surdez**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2013.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

APÊNDICE B - Teses analisadas

ALBRES, N. A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

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

MENEZES, A. M. C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

RIBEIRO, K. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.

SAMPAIO, M. J. A. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SANTOS, L. F. dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

VARGAS, R. C. **Composição aditiva e contagem em crianças surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e ouvintes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição na educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

APÊNDICE C - Professores coorientadores das dissertações

- 1 Erenice Natália Soares de Carvalho
- 2 Alexandre do Amaral Ribeiro
- 3 Wilma Clemente de Lima Pinto
- 4 Rita de Cácia Santos Souza
- 5 Adriana Di Donato Chaves
- 6 Vanessa Terezinha Alves Tentes

APÊNDICE D - Professores orientadores das dissertações

- 1 Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
- 2 Adriana da Silva Thoma
- 3 Célia Regina Vitaliano
- 4 Claudio Roberto Baptista
- 5 Ivone Martins Oliveira
- 6 Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
- 7 Zilda Maria Gesueli
- 8 Aderlande Pereira Ferraz
- 9 Adriany de Ávila Melo Sampaio
- 10 Ana Dorziat
- 11 Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa
- 12 Antonio Chizzotti
- 13 Beatrice Laura Carnielli
- 14 Beatriz Regina Pereira Saeta
- 15 Clayton Hillig
- 16 Cristina de Castro Frade
- 17 Cristina Yoshie Toyoda
- 18 Daniel Silva
- 19 Denise Meyrelles de Jesus
- 20 Doris Pires Vargas Bolzan
- 21 Edméa Oliveira dos Santos
- 22 Edna de Castro de Oliveira
- 23 Elisabeth Brandão Schmidt
- 24 Eloiza Cristiane Torres
- 25 Erenice Natália Soares Carvalho
- 26 Ernesto Sérgio Bertoldo
- 27 Evaldo Antonio Kuiava
- 28 Evangelina Maria Brito Faria
- 29 Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis
- 30 Henrique Nou Schneider
- 31 Janine Marta Coelho Rodrigues

- 32 José Geraldo Silveira Bueno
- 33 Laura Franch Schmidt Silva
- 34 Madalena Klein
- 35 Marcília Chagas Barreto
- 36 Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira
- 37 Maria Isabel Moura
- 38 Maria Teresa Égler Mantoan
- 39 Maria Tereza Canezin Guimarães
- 40 Miguel Angel Garcia Bordas
- 41 Miram Oliveira Ribeiro
- 42 Mônica Mota Tassigny
- 43 Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
- 44 Regina Maria Souza
- 45 Rosa Marina de Brito Meyer
- 46 Rosana Figueiredo Salvi
- 47 Roseli Cecilia Rocha de Carvalho Baumel
- 48 Sandino Hoff
- 49 Sérgio Vasconcelos Luna
- 50 Tânia Mara Gastão Saliés
- 51 Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
- 52 Wanilda Maria Alves Cavalcanti

APÊNDICE E - Principais resultados e considerações das dissertações e teses que apresentaram temas específicos

Exibimos, nesse momento, os principais resultados e considerações das dissertações e teses que não foram incluídas nos referidos eixos temáticos por apresentarem temas específicos. Inicialmente, apresentamos as dissertações de Neves (2011), Gonçalves (2011), Terra (2011), Pinheiro (2011), Mendes (2012), Camatti (2011), Silva, J. F. (2013), Fülber (2012), Souza, F. C. (2013) e Hautrive (2011).

Neves (2011) examinou a história da educação de surdos em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, e aponta que semelhante ao restante do país, a educação de surdos no município foi inicialmente marcada por um atendimento clínico, voltado à oralização do surdo, passando, gradualmente, a um atendimento propriamente pedagógico. Com destaque para a Escola Helen Keller, a autora assinala que a partir da década de 1980 o atendimento educacional pautou-se em princípios da comunicação total - a língua de sinais circulava, então, no interior da escola, ainda que subordinada à língua portuguesa. Já na década de 1990, e após muitos debates, congressos e assessoria de pesquisadores internacionais, teve início a implantação de uma proposta educacional bilíngue. Neves (2011) destaca, ainda, o papel da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul na história educacional dos surdos nesse município, um espaço em que os surdos puderam se desenvolver e se perceber como grupo cultural, bem como, que contribuiu para a educação política e a organização dos surdos enquanto movimento social. Por fim, para a autora, a escola bilíngue de surdos e a presença do professor surdo no espaço escolar constituem os pontos centrais das projeções para a educação de surdos no país; e a história pode oferecer subsídios para se repensar a educação de surdos, seus objetivos, suas diretrizes e propostas, com vistas a uma educação que contemple para além de aspectos linguísticos e culturais, uma formação política.

Por sua vez, Gonçalves (2011) analisou a história do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (Caes) de Campo Largo, Paraná, e demonstra que inicialmente o atendimento de alunos surdos no município organizou-se de modo espontâneo e assistemático, para suprir uma necessidade social; iniciativa da sociedade civil com recursos privados. Somente anos mais tarde, o poder público assumiu a educação de surdos nesse município. De acordo com a autora, no início, o processo educativo orientou-se conforme uma abordagem oralista e, mais tarde, com base também na comunicação total. Somente nos anos de 1994 e 1995 a língua de sinais passou a integrar a educação de alunos surdos,

segundo uma abordagem bilíngue. A organização educacional acompanhou as mudanças na concepção de educação de surdos ocorridas no país e no mundo. Conforme Gonçalves (2011), atualmente o Caes propõe um atendimento especializado de modo a subsidiar a inclusão do surdo na escola, na comunidade e no trabalho profissional, a partir de sua própria língua, a língua de sinais.

Terra (2011), ao investigar a constituição da identidade surda em uma escola de surdos, demonstra que esse processo depende de inúmeros fatores que concorrem em toda a escola, bem como no contexto da sala de aula e nas relações com o professor surdo. De acordo com a autora, as ações da professora surda favoreceram a construção de uma identidade surda ao propor atividades com esse objetivo, propiciar o aprendizado e estimular a difusão da Libras, compartilhar sua experiência de vida, entre outros. Igualmente, toda a escola contribuiu nesse processo. Nessa perspectiva, Terra (2011) destaca a importância das escolas de surdos para a constituição da identidade surda e para o desenvolvimento do aluno surdo. E com base na proposta das Três Ecologias de Félix Guattari, a autora observa que a escola de surdos buscou desenvolver seu aluno em um todo, aproximando-se de tal proposta, que envolve: a ecologia mental, que intenta a promoção da paz consigo; a ecologia social, que corresponde ao desejo de desenvolver a paz entre os seres humanos; e a ecologia ambiental, que busca conquistar a paz entre os homens e a natureza.

Pinheiro (2011), ao examinar os significados atribuídos aos surdos em uma escola e comunidade rurais, observa que os discursos sobre os surdos partiram de um conjunto de representações que produzem identidades deficientes, em relação à identidade ouvinte; representações em que as verdades sobre os surdos, produzidas por especialistas clínicos, foram significadas pelos pais e propagadas na comunidade em que vivem. Os próprios surdos narraram-se a partir de tais representações. Desse modo, para a autora, ficou claro o distanciamento da aquisição cultural, linguística e política dos surdos que habitam no espaço rural estudado. De acordo com Pinheiro (2011), as narrativas e ações dos professores também basearam-se em um discurso da deficiência, houve uma simplificação no ensino desse aluno, associando a condição surda a dificuldades de aprendizagem ou mesmo a uma deficiência cognitiva. Segundo a autora, o aluno surdo foi inserido, conforme a própria política educacional inclusiva, no discurso da Educação Especial, necessitando de atendimento/reforço, narrado sob o registro da falta e da incapacidade educacional.

Mendes (2012) investigou jovens surdos no espaço educativo de modo a apreender as suas características num movimento de afirmação da cultura surda. De acordo com a autora, para o jovem surdo, a presença da família é permeada de ambiguidades, principalmente

porque ela não utiliza bem a Libras, gerando dificuldades na relação intrafamiliar. Sobre si mesmo, a escola e o movimento surdo, os depoimentos demonstraram a dependência de representações ouvintes nas narrativas dos jovens surdos. Para o jovem surdo, mesmo diante das condições concretas em que a escola está inserida, ela é vista como um instrumento de ascensão social. Os depoimentos destacaram, ainda, a figura do intérprete, visto como auxiliar no aprendizado, também foi apontado como alheio ao processo e às características específicas do agrupamento. Na visão da autora, no entanto, há aí um desconhecimento de seu verdadeiro papel no ambiente educacional. No aspecto político, os depoimentos evidenciaram a necessidade de valorização da comunidade surda nos diferentes contextos, inclusive na escola. Também, para o jovem surdo, os ambientes virtuais e as novas tecnologias da informação representam importantes instrumentos de comunicação, e estar virtualmente representado na rede fortalece o sentimento de pertença a um grupo e a afirmação de ser jovem surdo. De acordo com a autora, as histórias surdas aparecem marcadas por imposições de diferentes ordens, com destaque para a clínico-terapêutica, desse modo, aponta que os surdos apresentam não só um sentimento de repulsa às práticas de normalização ou de correção, como à oposição surdo/ouvinte. Os depoimentos também revelaram a importância da língua de sinais, porém, muitos ainda atribuem à língua de sinais um valor menor ao atribuído à língua oral, como o Português, refletindo diretamente na aquisição e no uso da Libras pelos jovens pesquisados. Por fim, para Mendes (2012), reconhecer a pluralidade foi essencial no reconhecimento da cultura surda, é a partir do entendimento da diversidade dos agrupamentos sociais, como os agrupamentos de jovens surdos, que é possível redimensionar o campo da política e embasar sua luta por acessibilidade e reconhecimento de sua diferença.

Camatti (2011), ao estudar o sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre escola de surdos e comunidade surda, revela que a escola de surdos pedagogiza aqueles que por ela passam, e a comunidade surda busca nessa escola a garantia de manutenção de seu espaço, desse modo, investe recursivamente na formação de um perfil político no surdo pedagogizado nessa escola. De acordo com a autora, para a comunidade surda é preciso investir no sujeito que dará conta também do jogo social. Segundo Camatti (2012), a escola de surdos também pedagogiza a comunidade, investindo tanto no seu corpo-espécie quanto no indivíduo; o sujeito surdo é pedagogizado e politizado, e sua trajetória intelectual é construída conforme preceitos políticos da comunidade. E ao refletir sobre a política educacional atual, a autora exprime que a política de educação inclusiva apoia-se no argumento de que a escola inclusiva permite ampliar universos e possibilidades e que isso ocorre de maneira limitada na escola de surdos. Para a autora, de certo modo, a comunidade surda parece contribuir com

esse argumento ao fechar ainda mais suas experiências no seu capital cultural e apontar que, de fato, as principais possibilidades da sua escola estão na formação e circulação dos saberes surdos e não tanto no conhecimento. Isso posto, Camatti (2012) aponta que, em tempos de inclusão, é preciso atualizar as atuais estratégias de festejo à identidade e à escola de surdos.

Silva, J. F. (2013), ao analisar o ensino de Física para estudantes surdos em escolas regulares inclusivas e em escolas específicas para surdos, demonstra que nas escolas observadas as fragilidades na interação professor-aluno surdo, a carência de intérpretes educacionais e de professores com conhecimentos sobre as especificidades linguísticas e culturais dos surdos limitaram as possibilidades de ensino e de aprendizagem de Física. Para o autor, na educação de alunos surdos a prática pedagógica deve privilegiar aspectos visuais, por meio de vídeos, imagens, esquemas, mapas conceituais, diagramas, gráficos, classificadores, expressões faciais e corporais, etc. Também, evidencia a relevância da formação continuada, de modo a subsidiar o trabalho de professores e de intérpretes educacionais nesse contexto.

Fülber (2012), ao estudar a infância e as experiências educacionais de uma criança surda, assinala que, no contexto estudado, foi na escola infantil comum que a criança surda encontrou espaço para ser criança. Lá, aprendeu com seus colegas a dividir o brinquedo, aprendeu o que se ensina na educação infantil, como desenhar com lápis de cor, brincar de massinha de modelar, entre outros. Já na escola bilíngue, por meio de um atendimento nomeado educação precoce, a criança surda encontrou seus pares surdos, sinalizou com a professora e com os colegas, no entanto, os encontros eram como encontros médicos, com hora marcada, hora de aprender a Libras, hora de brincar, hora de estar com o outro surdo, etc. Desse modo, para a autora, que lugar está ocupando a infância surda na educação de surdos na escola bilíngue diante das condições que são dadas pela proposta de inclusão? Nesse sentido, Fülber (2012) aponta que a educação da infância surda deve ocorrer, de fato, com pares surdos, na escola de surdos, e não somente no âmbito do atendimento educacional especializado, porém, para a autora, é necessário olhar para a infância, tanto quanto se olha para a surdez.

Souza, F. C. (2013) investigou a percepção de pais e profissionais sobre o desempenho escolar de uma criança surda com implante coclear e demonstra que os participantes do estudo apresentavam uma visão da surdez como deficiência, com base em uma concepção clínico-terapêutica. Possuíam poucas informações sobre a Libras e a viam como mero recurso, algo inferior e prejudicial à aquisição da fala. Também, minimizavam as dificuldades de leitura e escrita observadas, pois acreditavam que seriam superadas com a aquisição plena da

audição e da fala por meio do implante. Desse modo, as peculiaridades do desenvolvimento da criança surda usuária do implante eram desconsideradas, vista como um ouvinte comum, e não como surda, era submetida a processos de ensino pensados para ouvintes; para a autora, tais processos, além de penosos, podiam fazer com que as dificuldades de aprendizagem fossem vistas como problemas do sujeito e não do contexto de aprendizagem. Souza, F. C. (2013) também alerta para o tempo de espera após o implante (em média dois anos) para que a linguagem se instaure, pois há casos que o implante não garante a aquisição da fala, desse modo, esperar ou investir somente na fala pode ser bastante custoso e prejudicial ao desenvolvimento da criança surda. Portanto, ressalta a importância de se aceitar a surdez e a língua de sinais. Ainda, aponta a necessidade de no âmbito educacional os processos de ensino direcionados a alunos surdos considerarem as suas especificidades cognitivas e linguísticas, e de a linguagem ser pensada não como código, mas enquanto atividade essencialmente dialógica.

Por fim, ao examinar a aprendizagem e o desenvolvimento da docência no contexto da surdez, Hautrive (2011) constata que à medida que as professoras investigadas foram exercendo a docência nesse contexto, se desenvolveram enquanto professoras, modificando modos de fazer a partir de saberes construídos por meio da prática estabelecida na colaboração entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Desse modo, para a autora, a aprendizagem e o desenvolvimento da docência no contexto da surdez se dá na esfera dialógica e demanda saberes e atuação diferenciados dadas as especificidades dos aprendizes surdos. E a solidariedade é marca da aprendizagem e desenvolvimento docente nesse contexto. Os professores surdos e ouvintes são estímulos auxiliares uns para os outros, construindo o conhecimento pedagógico compartilhado como elemento favorável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da docência no contexto da surdez. Conforme Hautrive (2011), ser professor em tal contexto é uma construção social e dialógica, que se dá a partir de uma multiplicidade de vozes, em um processo colaborativo/compartilhado; aprender a docência nesse contexto particular implica construir/adotar modos de fazer distintos, em consonância com a realidade em que o professor atua.

No que tange às teses, destacamos os trabalhos de Vargas (2011) e Ribeiro (2011). Vargas (2011) investigou o desenvolvimento da composição aditiva em crianças surdas filhas de pais surdos (com acesso precoce à Libras) e de pais ouvintes (com acesso à Libras a partir dos dois anos de idade), e examinou a eficácia de uma proposta de intervenção que envolve composição aditiva e procedimentos de contagem. A autora observou uma relação de desenvolvimento paralela, interdependente entre composição aditiva e procedimentos de

contagem. Também, verificou que a despeito do período que tiveram acesso à Libras, as crianças surdas avançaram no desenvolvimento da composição aditiva e na construção de procedimentos mais econômicos de contagem, beneficiando-se da intervenção pedagógica proposta. Para a autora, uma intervenção focada possibilita uma especificação mais precisa dos conceitos e habilidades de matemática necessários para garantir uma aprendizagem bem sucedida. Vargas (2011) assinala que dada a importância de se construir os primeiros conceitos matemáticos precocemente é preciso que as instituições que atuam com crianças surdas orientem as famílias a desenvolverem experiências de contagem com seus filhos surdos no contexto familiar. Também, exprime a importância de os professores propiciarem um ambiente rico de situações de matematização às crianças surdas, que possuem as mesmas capacidades lógicas das ouvintes, apenas não apresentam conceitos matemáticos que se constroem precocemente. Desse modo, para a autora, é a escola que desempenhará a função de promover experiências para a aquisição de tais conceitos e habilidades, para tal, é preciso pensar na formação e qualificação dos professores que atuam com alunos surdos, que demanda, além da aprendizagem conceitual da Matemática, investimento na aprendizagem da Libras.

E Ribeiro (2011), ao examinar a constituição da sexualidade de jovens surdas em uma escola especial, revela que no contexto estudado as jovens demonstraram desinformação, dúvidas e mitos sexuais, semelhantes à realidade de outras jovens. No entanto, as jovens surdas não tinham acesso a informações detalhadas sobre doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, devido, sobretudo, às barreiras comunicacionais. De acordo com a autora, para essas jovens, as mães eram pessoas significativas em relação aos valores e informações ligados à sexualidade, apesar de possuírem pouca fluência em Libras. Ribeiro (2011) também assinala que na escola especial as iniciativas envolviam aspectos biológicos da sexualidade, não havia um programa sistemático de educação sexual que compreendesse seus aspectos positivos, além da prevenção. A autora destaca, ainda, que a constituição da sexualidade das jovens surdas foi marcada tanto pelo controle e pela tutela do sexo feminino presentes em nossa sociedade, como pela desigualdade social no seu cruzamento entre gênero e deficiência. Por fim, a partir dos resultados observados, Ribeiro (2011) aponta a relevância de pesquisas que examinem, também, a sexualidade de jovens homens surdos.