

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

DENISE MARINA RAMOS

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONSTANTE NO BANCO DE TESES DA  
CAPES SEGUNDO O ASSUNTO EDUCAÇÃO DE SURDOS (2005 - 2009)**



ARARAQUARA - SP  
2013

DENISE MARINA RAMOS

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONSTANTE NO BANCO DE TESES DA  
CAPES SEGUNDO O ASSUNTO EDUCAÇÃO DE SURDOS (2005 - 2009)**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do Professor,  
Trabalho Docente e Práticas pedagógicas**

**Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo**

**Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

ARARAQUARA - SP  
2013

DENISE MARINA RAMOS

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONSTANTE NO BANCO DE TESES DA  
CAPES SEGUNDO O ASSUNTO EDUCAÇÃO DE SURDOS (2005 - 2009)**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do Professor,  
Trabalho Docente e Práticas pedagógicas**

**Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo**

**Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Data da defesa: 21/02/2013

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Professor Doutor Leandro Osni Zaniolo - UNESP/FCLAr**

**Membro Titular: Professora Doutora Relma Urel Carbone Carneiro - UNESP/FCLAr**

**Membro Titular: Professora Doutora Zilda Maria Gesueli - UNICAMP/FCM/CEPRE**

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

Dedico este trabalho a minha grande amiga Mariana Alves Aribé, por compartilhar este sonho comigo e por estar na torcida sempre!

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria, ainda que de modo muito simples, mas muito sincero, deixar o meu profundo agradecimento a todos que de maneira única e especial me auxiliaram nesta caminhada.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar sempre, por sua graça e luz em cada momento, em cada situação.

Aos meus amados pais, irmãos e familiares e ao meu melhor amigo e namorado Caio, por todo apoio, conselho e acolhida, sempre repletos de amor e generosidade.

Ao meu orientador Leandro Osni Zaniolo, por todos os ensinamentos, auxílio, paciência e amizade.

Aos professores que me acompanharam nesta caminhada, especialmente as professoras Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Zilda Maria Gesueli e Relma Urel Carbone Carneiro, pela dedicação, atenção e sustento na realização deste trabalho e em minha formação.

Por fim, mas não menos importante, aos meus queridos amigos, que tornam cada dia mais leve, alegre e doce.

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

## RESUMO

O presente estudo objetivou analisar as tendências e perspectivas da produção acadêmica referente à temática educação de surdos, considerando-se as teses e dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009. Constitui-se em uma investigação de abordagens quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório descritivo e de natureza bibliográfica. Por meio das informações bibliográficas e com base nos resumos das produções acadêmicas, pretendeu-se, a partir da catalogação dos dados e da categorização dos temas principais, mapear o respectivo campo do conhecimento e identificar as tendências temáticas do mesmo. Os dados coletados permitiram observar a distribuição anual e por modalidade da produção acadêmica, a distribuição geográfica e segundo as universidades públicas e privadas, os níveis de financiamento, os programas de pós-graduação aos quais está vinculada essa produção, bem como, a identificação das temáticas mais relevantes tratadas nas produções analisadas. Os resultados obtidos corroboram os apontamentos de estudos que focalizaram aspectos como o crescimento constante no número de Mestrados e Doutorados no país; a prevalência de produções na modalidade de Mestrado Acadêmico; a distribuição geográfica e institucional dos estudos concentrada nas regiões Sudeste e Sul; e a insuficiência de aportes financeiros, por meio da concessão de bolsas de estudos, destinados à produção científica. Ressalta-se também, o percentual expressivo de instituições privadas; algumas das instituições com grande relevância na produção acadêmica acerca desta temática; a prevalência de estudos vinculados a programas em Educação, Letras e Linguística, bem como, a presença de programas comumente observados em diferentes áreas de investigação, como programas em Ciência da computação, Engenharia e Tecnologia. Por meio da identificação dos temas das produções acadêmicas foi possível estabelecer as categorias temáticas Linguagem, Processos educativos e Inclusão escolar/social. A partir de cada categoria constituiu-se subcategorias e a partir destas, identificou-se tendências temáticas da referida produção, como Intérprete; Letramento; Leitura e Escrita; Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua; Ensino e aprendizagem de LIBRAS; Ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais; Tecnologias da Informação e Comunicação; Atuação e Formação docente; Processos de escolarização e Propostas para a inclusão. Pode-se afirmar que as tendências temáticas identificadas no presente estudo corroboram e refletem as principais discussões e perspectivas de investigação no campo da educação de surdos atualmente. Por fim, evidencia-se a demanda de estudos que analisem o conhecimento que tem sido sistematizado em determinado campo do saber a fim de fornecer subsídios para as reflexões acerca da sua própria produção acadêmica.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Produção acadêmica. Campo do conhecimento. Tendências temáticas.

## ABSTRACT

The present study aimed to analyze the tendencies and perspectives of academic production related to thematic of deaf education, considering the theses and dissertations contained in database of CAPES according to the SUBJECT Deaf education and BASE YEAR 2005 to 2009. It constitutes an investigation of quantitative and qualitative approaches, of exploratory descriptive character and bibliographic type. Through the bibliographic information and based on academic productions abstracts, it was intended from the data cataloging and from the categorization of the main themes, map the respective field of knowledge and identify thematic trends. The data collected allowed observe the annual distribution and by academic production modality, the geographical distribution and according to public and private universities, the funding levels, the graduate programs to which this production is bound, as well as the identification of most relevant thematics treated in the productions analyzed. The results obtained corroborate the studies appointments which focused aspects as the constant growth in the number of Masters and Doctorates in the country; the prevalence of productions in the Academic Master mode, the geographical distribution and institutional of studies concentrated in the Southeast and South regions; and the insufficiency financial contributions, through the granting of scholarships, destined to scientific production. We also emphasize the expressive percentage of private institutions; some institutions with great relevance in academic production on this thematic; the prevalence of studies related to programs in Education, Languages and Linguistics, as well as the presence of programs commonly observed in different research areas, such as programs in Computer Science, Engineering and Technology. Through the identification of the themes of academic productions was possible to establish the thematic categories Language, Educative Processes and School/Social Inclusion. From each category was formed subcategories and from these, we identified thematic trends of that production, as Interpreter; Literacy; Reading and Writing; Teaching and learning of written language as second language; Teaching and learning of LIBRAS; Teaching and learning of Mathematics and Science natural; Technologies of Information and Communication; Performance and Formation teachers; Processes of schooling and Proposals for inclusion. It can be affirmed that the thematic trends identified in this study corroborate and reflect the major discussions and perspectives of investigation in the field of deaf education today. Finally is evidenced the demand of studies that analyze the knowledge that has been systematized in a particular field of knowledge to provide subsidies for reflections about their own academic production.

**Keywords:** Deaf education. Academic production. Field of knowledge. Trending thematics.

## LISTA DE GRÁFICOS

|                  |  |           |
|------------------|--|-----------|
| <b>Gráfico 1</b> | <b>Distribuição anual e por modalidade da produção acadêmica</b>   | <b>43</b> |
| <b>Gráfico 2</b> | <b>Distribuição por modalidade (Doutorado, Mestrado acadêmico e Mestrado profissional) da produção acadêmica</b> | <b>44</b> |
| <b>Gráfico 3</b> | <b>Distribuição nacional da produção acadêmica</b>   | <b>45</b> |
| <b>Gráfico 4</b> | <b>Financiamento anual e segundo os órgãos de fomento da produção acadêmica</b>                                  | <b>53</b> |
| <b>Gráfico 5</b> | <b>Financiamento da produção acadêmica segundo os órgãos de fomento</b>  | <b>54</b> |

## LISTA DE QUADROS

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>Quadro 1</b> | <b>Distribuição da produção acadêmica segundo os estados, as universidades brasileiras e os respectivos programas</b> | <b>48</b> |
| <b>Quadro 2</b> | <b>Categorias, subcategorias e tendências temáticas da produção acadêmica</b>   | <b>58</b> |

## **LISTA DE TABELAS**

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>Tabela 1</b> | <b>Distribuição dos descritores presentes nas Teses e Dissertações, constantes no Banco de Teses da CAPES, por ASSUNTO e ANO BASE</b> | <b>41</b> |
| <b>Tabela 2</b> | <b>Distribuição da produção acadêmica por categoria temática</b>  | <b>57</b> |

## LISTA DE SIGLAS

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>CEFET</b>        | Centro Federal de Educação Tecnológica                |
| <b>CES-JF</b>       | Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora             |
| <b>CUML</b>         | Centro Universitário Moura Lacerda                    |
| <b>ITA</b>          | Instituto Tecnológico de Aeronáutica                  |
| <b>MACKENZIE</b>    | Universidade Presbiteriana Mackenzie                  |
| <b>PUC-GO</b>       | Pontifícia Universidade Católica de Goiás             |
| <b>PUC-MG</b>       | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais      |
| <b>PUC-RIO</b>      | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro    |
| <b>PUC-RS</b>       | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| <b>PUC-SP</b>       | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo         |
| <b>PUC CAMPINAS</b> | Pontifícia Universidade Católica de Campinas          |
| <b>UBC</b>          | Universidade Brás Cubas                               |
| <b>UCDB</b>         | Universidade Católica Dom Bosco                       |
| <b>UECE</b>         | Universidade Estadual do Ceará                        |
| <b>UEL</b>          | Universidade Estadual de Londrina                     |
| <b>UEM</b>          | Universidade Estadual de Maringá                      |
| <b>UEPA</b>         | Universidade do Estado do Pará                        |
| <b>UERJ</b>         | Universidade Estadual do Rio de Janeiro               |
| <b>UFAM</b>         | Universidade Federal do Amazonas                      |
| <b>UFBA</b>         | Universidade Federal da Bahia                         |
| <b>UFC</b>          | Universidade Federal do Ceará                         |
| <b>UFCG</b>         | Universidade Federal de Campina Grande                |
| <b>UFES</b>         | Universidade Federal do Espírito Santo                |
| <b>UFF</b>          | Universidade Federal Fluminense                       |
| <b>UFMS</b>         | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul            |
| <b>UFPA</b>         | Universidade Federal do Pará                          |
| <b>UFPB</b>         | Universidade Federal da Paraíba                       |
| <b>UFPE</b>         | Universidade Federal de Pernambuco                    |
| <b>UFPEL</b>        | Universidade Federal de Pelotas                       |
| <b>UFPR</b>         | Universidade Federal do Paraná                        |
| <b>UFRGS</b>        | Universidade Federal do Rio Grande do Sul             |

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>UFRJ</b>       | Universidade Federal do Rio de Janeiro      |
| <b>UFRN</b>       | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| <b>UFSC</b>       | Universidade Federal de Santa Catarina      |
| <b>UFSCAR</b>     | Universidade Federal de São Carlos          |
| <b>UFSM</b>       | Universidade Federal de Santa Maria         |
| <b>UFU</b>        | Universidade Federal de Uberlândia          |
| <b>ULBRA</b>      | Universidade Luterana do Brasil             |
| <b>UMESP</b>      | Universidade Metodista de São Paulo         |
| <b>UNB</b>        | Universidade de Brasília                    |
| <b>UNEB</b>       | Universidade do Estado da Bahia             |
| <b>UNESA</b>      | Universidade Estácio de Sá                  |
| <b>UNESP</b>      | Universidade Estadual Paulista              |
| <b>UNICAMP</b>    | Universidade Estadual de Campinas           |
| <b>UNICAP</b>     | Universidade Católica de Pernambuco         |
| <b>UNIFESP</b>    | Universidade Federal de São Paulo           |
| <b>UNIFOR</b>     | Universidade de Fortaleza                   |
| <b>UNIFRA</b>     | Centro Universitário Franciscano            |
| <b>UNILASALLE</b> | Centro Universitário La Salle               |
| <b>UNIMEP</b>     | Universidade Metodista de Piracicaba        |
| <b>UNINCOR</b>    | Universidade Vale do Rio Verde              |
| <b>UNIOESTE</b>   | Universidade Estadual do Oeste do Paraná    |
| <b>UNIPLI</b>     | Centro Universitário Plínio Leite           |
| <b>UNISAL</b>     | Centro Universitário Salesiano de São Paulo |
| <b>UNISC</b>      | Universidade de Santa Cruz do Sul           |
| <b>UNISINOS</b>   | Universidade do Vale do Rio dos Sinos       |
| <b>UNISO</b>      | Universidade de Sorocaba                    |
| <b>UNITAU</b>     | Universidade de Taubaté                     |
| <b>UPF</b>        | Universidade de Passo Fundo                 |
| <b>USF</b>        | Universidade São Francisco                  |
| <b>USM</b>        | Universidade São Marcos                     |
| <b>USP</b>        | Universidade de São Paulo                   |
| <b>UTP</b>        | Universidade Tuiuti do Paraná               |
| <b>UVA</b>        | Universidade Veiga de Almeida               |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>   | <b>14</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | <b>15</b> |
| <b>1.1 A pesquisa em Educação no Brasil</b>   | <b>16</b> |
| <b>1.2 A pesquisa em Educação Especial no Brasil</b>                                    | <b>20</b> |
| <b>1.3 As representações sobre a surdez e as suas implicações na educação de surdos</b> | <b>24</b> |
| <b>1.4 A educação de surdos no Brasil - políticas e discursos atuais</b>                | <b>29</b> |
| <b>2 OBJETIVO GERAL</b>   | <b>35</b> |
| <b>2.1 Objetivos específicos</b>  | <b>35</b> |
| <b>3 MÉTODO</b>   | <b>36</b> |
| <b>3.1 Procedimentos de coleta de dados</b>   | <b>37</b> |
| <b>3.2 Procedimentos de análise de dados</b>  | <b>39</b> |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>   | <b>41</b> |
| <b>4.1 Sobre o campo do conhecimento</b>  | <b>42</b> |
| <b>4.1.1 Ano e Modalidade</b>   | <b>42</b> |
| <b>4.1.2 Regiões, Universidades e Programas de pós-graduação</b>                        | <b>45</b> |
| <b>4.1.3 Financiamento</b>  | <b>52</b> |
| <b>4.2 Tendências e perspectivas</b>  | <b>56</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>65</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>68</b> |
| <b>APÊNDICES</b>  | <b>76</b> |
| <b>APÊNDICE A</b>   | <b>77</b> |
| <b>APÊNDICE B</b>   | <b>78</b> |

## APRESENTAÇÃO

O meu primeiro contato com a educação de surdos ocorreu no contexto de um estágio extracurricular realizado em uma escola especial para surdos, no decorrer do curso de graduação em “Pedagogia com habilitação em Educação especial” na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus de Araraquara.

Durante esse estágio, observava que as práticas pedagógicas pouco refletiam as necessidades dos alunos surdos, o que me causava tamanha angústia e suscitava diversos questionamentos acerca do processo educacional desses estudantes.

Essa experiência despertou-me o interesse por esta área de atuação e confirmou o meu desejo em dar continuidade aos meus estudos após a conclusão do curso de graduação.

Desse modo, no ano de 2009 ingressei no curso de Aprimoramento/Especialização em “Desenvolvimento infantil: linguagem e surdez” da Universidade Estadual de Campinas, no qual tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos na área através de aulas teóricas, orientações e sobretudo, da atuação profissional junto às crianças surdas no decorrer deste curso. Posso dizer que quanto mais adentrava neste campo de estudo, mais me sentia cativada por ele.

Após concluir o aprimoramento profissional, o qual me propiciou experiências enriquecedoras, tanto pessoais como profissionais, voltei-me ao intuito de ingressar no curso de Mestrado. Assim, no ano de 2010 vivenciei a grande satisfação de ingressar no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Escolar desta universidade.

Inicialmente, me deparei com algumas dificuldades em definir o meu objeto de estudo, no entanto, apresentava a convicção de que este versaria sobre a educação de surdos. Após muitas reflexões, levantamentos exploratórios, produtivos diálogos com o meu orientador, professores do programa de pós-graduação em Educação Escolar e companheiros do Grupo de Pesquisa “Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas”, foi possível estabelecer a problemática de meu estudo e delinear os percursos da presente investigação.

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Ferreira (2002), nos últimos anos tem se produzido um conjunto significativo de estudos conhecidos pela denominação de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidos como de caráter bibliográfico, estes estudos apresentam em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção em diferentes campos do conhecimento, investigando os aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, as formas e as condições em que têm sido produzidas certas teses e dissertações, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Realizar um estudo desta natureza justifica-se, como ratifica André (2001), pelo interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento a fim de buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento. De acordo com Charlot (2006), a pesquisa educacional no Brasil carece de memória, e a principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses e dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. “Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação” (CHARLOT, 2006, p. 17).

Desse modo, evidencia-se a necessidade e a relevância de estudos que visem sistematizar e inventariar a produção acadêmico-científica em um determinado campo do conhecimento, no sentido de identificar os temas relevantes, emergentes e recorrentes, os referenciais teóricos, a natureza metodológica e os resultados observados nos estudos, delineando um panorama do respectivo campo e sinalizando avanços e retrocessos, tendências e perspectivas, bem como, lacunas e contradições existentes, a fim de fornecer subsídios às investigações ulteriores e contribuir para o aprimoramento do campo de investigação e para as transformações na prática.

No rastro dessa discussão, o presente estudo objetivou analisar as tendências e perspectivas da produção acadêmica referente à temática educação de surdos, considerando-se as teses e dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009, com vistas a fornecer alguns indicativos sobre este campo de investigação e lançar luzes para reflexões futuras.

O objeto de investigação deste estudo constituiu-se a partir de inquietações sobre o processo educacional do aluno surdo, advindas, especialmente, de um trabalho pedagógico voltado a crianças surdas no contexto de um programa de pós-graduação *lato sensu*, bem como, da observação, no decorrer do levantamento bibliográfico, de um número significativo de produções acadêmicas acerca da temática educação de surdos, suscitando questionamentos sobre vários aspectos desta produção, sobretudo, dada a constatação de que há carência de estudos que analisem o conhecimento que tem sido sistematizado na área.

Neste sentido, discorre-se nesta seção, primeiramente, sobre a pesquisa em Educação no Brasil, delineando seu percurso histórico e questões acerca da qualidade da produção acadêmica. Em seguida, apresentam-se importantes aspectos sobre a pesquisa em Educação Especial no Brasil, dado o papel deste campo de investigação na produção de conhecimento em educação de surdos. Por fim, contextualiza-se a perspectiva teórica deste estudo, discutindo-se acerca das representações sobre a surdez e suas implicações na educação de surdos e das políticas e discursos atuais referentes à educação de surdos no Brasil.

### **1.1 A pesquisa em Educação no Brasil**

O presente tópico aborda aspectos da pesquisa em Educação no Brasil, tais como seu percurso histórico e questões acerca da qualidade da produção acadêmica.

De acordo com Gatti (2001), estudos sistemáticos em Educação no Brasil começaram a se desenvolver no final dos anos 30 do século XX, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Em seguida, com o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a pesquisa em Educação no Brasil encontrou um espaço de produção, formação e estímulo. Todavia, foi somente na década de 1960, com a implantação de programas sistemáticos de pós-graduação *stricto sensu*, que o desenvolvimento da pesquisa em Educação no país acelerou-se, transferindo-se o foco de produção e formação de quadros para as universidades (GATTI, 2001).

Segundo a autora, no contexto desta trajetória, a pesquisa em Educação no Brasil passou por visíveis convergências temáticas e metodológicas. Tal como afirmado anteriormente por Gouveia (1971; 1976), Gatti (2001) explicita que, inicialmente, houve predomínio de enfoque psicopedagógico e temáticas como o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, processos de ensino e instrumentos de medidas de aprendizagem.

Em meados da década de 1950, o foco desloca-se para questões culturais e de desenvolvimento da sociedade brasileira, neste período, o objeto de atenção dos estudos dispõe-se na relação entre o sistema escolar e aspectos da sociedade (GATTI, 2001).

A partir de meados da década de 1960, conforme afirma Gatti (2001), ganham especial atenção os estudos de natureza econômica, estudos sobre a educação como investimento, demanda profissional, recursos humanos, técnicas programadas de ensino, entre outros. Ressalta-se que este período configurou-se pela política autoritária e conservadora dos governos militares.

Segundo André (2006), neste período, mais especificamente no ano de 1965, cria-se o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na PUC-RJ. Entre os anos de 1971 e 1972 são criados dez novos cursos e no ano de 1975 havia dezesseis cursos. Em 1971 é também criado, em São Paulo, o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Bernadete Gatti, o qual reuniu um grupo de pesquisadores de alto nível e muito contribuiu ao desenvolvimento da pesquisa educacional no país.

Desse modo, com a transição da produção científica para as universidades e centros autônomos de pesquisa, observa-se, em meados da década de 1970, ampliação das temáticas de estudo, bem como, aprimoramento metodológico. André (2006) assinala para a ocorrência de uma distribuição mais equitativa dos estudos entre problemáticas como:

[...] currículos, avaliação de programas, caracterização de redes e recursos educativos, relações entre educação e trabalho, características de alunos, famílias e comunidade, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e de avaliação, estratégias de ensino. Aparecem estudos sobre política educacional e análises institucionais, temas até então quase ausentes. (ANDRÉ, 2006, p. 15).

De acordo com a autora, como evidenciado anteriormente por Gatti (1983), observa-se também, mudanças nos enfoques adotados, a partir do uso de referencial teórico mais crítico, instrumentos quantitativos mais sofisticados e métodos qualitativos heterogêneos. A autora, contudo, alerta sobre as implicações dos modismos na importação de modelos de outras culturas e a escassez teórico-metodológica de certos estudos.

Tal como afirmado por Gatti (2001), a pesquisa educacional passa a integrar-se à crítica social, ganhando força, na década de 1980, os estudos com base em “[...] importantes autores clássicos, como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico por meio de categorias até então desconhecidas.” (NOSELLA, 2010, p. 178).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, observa-se intensa expansão do ensino superior e da pós-graduação, neste período, o retorno de quadros formados no exterior trazem contribuições para a diversificação temática e metodológica dos estudos.

Todavia, como evidencia André (2006), há que se observar que o acelerado desenvolvimento da produção científica no país, levanta questões acerca de uma eventual pobreza na abordagem teórico-metodológica dos estudos e modismos na seleção dos referenciais de análise.

Nesta perspectiva, a partir de dados de avaliações sistemáticas acerca da pesquisa em Educação no Brasil, autores como Alves-Mazzotti (2001) e André (2006) assinalam, como relacionados ao processo de produção das pesquisas, a carência de apoio das universidades e órgãos de fomento; quase ausência de grupos de pesquisa com produção consistente e contínua para a constituição de conhecimentos sólidos e integrados; e falta de condições aos docentes para dedicar-se aos trabalhos de pesquisa nas universidades. As autoras advertem ainda, sobre as críticas apontadas nas análises das pesquisas educacionais, como a pulverização e irrelevância das temáticas; pobreza teórico-metodológica na abordagem dos problemas; preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; divulgação restrita dos mesmos e o pouco impacto nas práticas.

A diversidade de temáticas, enfoques, métodos e contextos, segundo André (2001), suscitaram questionamentos de diferentes ordens acerca da pesquisa em Educação. Evidenciam-se questionamentos referentes aos fins da investigação científica e à natureza dos conhecimentos produzidos; aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos; e aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação.

A mencionada autora discorre sobre tais questionamentos e fornece indicativos para a qualidade da pesquisa em Educação no Brasil.

Acerca da finalidade da produção científica e da natureza dos conhecimentos produzidos, autores como André (2001) e Gatti (2001) apontam a tendência para um pragmatismo imediato dos estudos, tanto na escolha dos problemas como na preocupação de aplicabilidade direta dos resultados. Referente a esta questão, Gatti (2001) ressalta,

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano na história da educação vivida por nós [...], mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, visto que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. (GATTI, 2001, p. 71).

Neste sentido, segundo a autora, a busca da pergunta adequada, da questão que não possui resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica.

No que concerne aos critérios utilizados para avaliar a pesquisa em Educação, André (2001) pondera sobre a necessidade de se desenvolver, coletivamente e a longo prazo, critérios gerais e específicos para a avaliação das investigações. Dentre os critérios gerais utilizados para julgar os trabalhos científicos, a autora assinala para a relevância científica e social do estudo; objeto bem definido; objetivos e questões de pesquisa claras; metodologia adequada aos objetivos; procedimentos metodológicos bem descritos e justificados; análise densa e fundamentada; e as contribuições para o avanço do conhecimento. André (2001) examina também, critérios específicos para avaliação de estudos com diferentes abordagens, como de tipo etnográfico e pesquisa-ação, a fim de que possam se tornar consensuais.

Acerca dos pressupostos e técnicas de investigação, André (2001) aponta para a fragilidade metodológica da pesquisa em Educação, alerta para números reduzidos de observações e de sujeitos, precários instrumentos no levantamento de opiniões, análises pouco fundamentadas e sem respaldo teórico. Nesta perspectiva, Gatti (2001) discute sobre a carência de um domínio consistente de métodos e técnicas de investigação em estudos de abordagens quantitativas, como de abordagens qualitativas.

Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida [...]. Constata-se ainda, ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, as possíveis interpretações [...]. De outro lado, encontram-se interpretações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. (GATTI, 2001, p. 75-76).

Segundo a autora, a pesquisa em Educação, fundada nos princípios da investigação científica, deve exprimir com clareza suas condições de generalidade e de especificação, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, que supere, através do método, o senso comum e as racionalizações primárias.

Todavia, como afirma Nosella (2010), a despeito das limitações apontadas, deve-se reconhecer que o mundo acadêmico a partir de 1985, período historicamente configurado pela volta da democracia e pela consolidação e expansão da pós-graduação, produziu um conjunto de pesquisas cujo valor social e cultural é notável. De acordo com o autor, “[...] os programas

de pós-graduação em educação estão difundindo uma cultura de pesquisa que aos poucos contamina positivamente o sistema escolar brasileiro.” (2010, p. 180).

Contudo, considerando-se que a educação de surdos foi historicamente concebida e vem sendo narrada nas atuais políticas educacionais como uma modalidade da Educação Especial (KLEIN; FORMOZO, 2009), faz-se necessário discorrer acerca da pesquisa em Educação Especial no Brasil, dado o seu papel na produção de pesquisas em educação de surdos.

## **1.2 A pesquisa em Educação Especial no Brasil**

Segundo Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), a produção científica em Educação Especial obteve maior impulso a partir do final da década de 1970 quando foram criados o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar) e o Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CMEd/UERJ), com uma área de concentração, e posteriormente, linha de pesquisa em Educação Especial.

De acordo com os autores, o crescimento da Educação Especial enquanto área de conhecimento apresentou-se constante, sendo desenvolvida em diversas instituições como projeto, linha de pesquisa ou mesmo área.

No entanto, como ratificam Laplane, Lacerda e Kassar (2012, p. 1), “O conhecimento produzido a partir da preocupação unicamente com a especificidade/diferença/anormalidade fez com que a Educação Especial se apresentasse, muitas vezes, como um campo de conhecimento descontextualizado da Educação em geral”. Porém, a partir da década de 1980, o empreendimento de pesquisas com abordagens históricas e sociológicas propiciou a interlocução entre a Educação Especial e a Educação e questões até então entendidas como específicas da Educação Especial ganharam análises mais abrangentes (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2012).

Segundo as autoras, a pesquisa em Educação Especial compreendeu, nas últimas décadas, diferentes temáticas de investigação como relações de ensino; gênero; identidade; relações com o conhecimento; formação de professores; política educacional; cultura e arte; bem como, diversos enfoques teórico-metodológicos como Psicologia Social; Teoria da Aprendizagem Mediada; História Oral; Análise de Discurso; História e Sociologia.

Diversas pesquisas têm apresentado importantes contribuições ao analisarem as tendências da produção acadêmica em Educação Especial, assim como os estudos desenvolvidos por Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), Bueno (2008) e Manzini (2011), apresentados a seguir.

Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), desenvolveram um projeto de pesquisa com o intuito de caracterizar o PPGEs/UFSCar e a área de Educação Especial do CMed/UERJ, bem como, proceder a uma análise crítica da produção discente destes programas. Foram analisadas 210 dissertações, referente ao período de 1981 (ano da primeira defesa) a 1995 na UFSCar e 1982 (ano da primeira defesa) a 1997 na UERJ. Ressalta-se que na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, a UERJ e a UFSCar mantinham apenas curso de pós-graduação em nível de Mestrado.

A análise crítica das dissertações produzidas nos respectivos programas desenvolveu-se a partir da organização, classificação e articulação dos objetos de estudo (temas), referencial teórico, métodos, resultados e recomendações (NUNES; GLAT; FERREIRA; MENDES, 1998).

No trabalho intitulado *Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação* (NUNES; GLAT; FERREIRA; MENDES, 1998), apresentam-se os temas predominantes nos estudos analisados, como ensino-aprendizagem; formação e capacitação de recursos humanos; atitudes e percepções de pais e profissionais; identificação e caracterização; integração; profissionalização; e auto percepção da pessoa especial.

As autoras evidenciam também, a prevalência de enfoques socioculturais nos estudos a partir de aportes teóricos da Psicologia Social, Antropologia e Sociologia, bem como, assinalam a escassez de estudos referentes aos aspectos históricos da Educação Especial e de sua contextualização no quadro geral da Educação no país.

Este aspecto foi igualmente ressaltado por Bueno (2008) ao realizar um balanço da produção acadêmica, constante no Banco de Teses da CAPES, segundo os descritores “inclusão escolar” e “educação inclusiva” referente ao período de 1997 a 2003. Segundo o autor,

Enquanto que, no campo geral, há uma profusão de iniciativas para se investigar aspectos históricos antigamente desconsiderados (como a história das instituições escolares, dos profissionais da educação, dos livros e materiais didáticos, das disciplinas escolares, etc.), no campo da educação especial permanece-se com poucos estudos (em geral perpassados por viéses meramente ideológicos) sobre aspectos genéricos da trajetória da educação especial no Brasil. (BUENO, 2008, p. 45).

Bueno (2008) assinala ainda, a necessidade de um diálogo mais intenso entre as pesquisas na área de Educação Especial com outras áreas de investigação, como a de educação de jovens e adultos, estudos sobre escolarização e desigualdades sociais, bem como, entre as esferas institucionais e os programas de pós-graduação.

O autor destaca o número significativo de produções acadêmicas acerca da temática investigada e a diversidade de temas enfocados, como docência; organização do trabalho escolar; política educacional/social; alunado; história da Educação Especial; produção científica em Educação Especial; relação escola-comunidade e relação saúde-educação. Todavia, de acordo com Bueno (2008, p. 44) “Se não mantivermos constante diálogo com essas produções, corremos o risco de estarmos continuamente reiterando estudos semelhantes.”.

Bueno (2008) evidencia também, a imprecisão das informações contidas nos resumos das teses e dissertações analisadas, aspecto igualmente observado em outros balanços realizados pelo autor, como no estudo que compreendeu a produção acadêmica acerca das temáticas “inclusão escolar” e “educação inclusiva” referente ao período de 1981 a 1998 (BUENO, 2005).

Manzini (2011) analisou a qualidade e o tipo de conhecimento produzido em Educação Especial frente à metodologia empregada nas dissertações e teses financiadas pelo Programa de Apoio a Educação Especial (PROESP), referente ao período de 2004 a 2008.

Os estudos foram organizados e analisados a partir de cinco categorias: pesquisas que apresentavam generalização e aplicação imediata dos resultados (10 produções); pesquisas que apresentam resultados imediatos para um grupo específico de participantes (8 produções); pesquisas descritivas com achados inovadores (4 produções); pesquisas de intervenção com achados inovadores (3 produções); e pesquisas descritivas que corroboram outras pesquisas (2 produções) (MANZINI, 2011).

De acordo com o autor, os estudos analisados, em sua maioria, produziram conhecimentos passíveis de serem aplicados imediatamente para a população a que se destina a inclusão. Evidencia-se a necessidade de avançar em metodologias pouco utilizadas na área de educação, como análise estatística, metodologias inovadoras e de alta tecnologia, bem como, a interface entre a educação e outras áreas e disciplinas, contribuindo para o avanço temático e metodológico dos estudos.

Os estudos citados, embora contemplem diferentes enfoques, evidenciam importantes questões acerca da pesquisa em Educação Especial no Brasil. Os estudos permitem traçar um panorama histórico da produção acadêmica na área, identificando-se tendências, perspectivas e lacunas no conhecimento produzido, no sentido de contribuir para o aprimoramento deste campo de investigação, bem como, para as transformações na prática cotidiana da Educação Especial.

No rastro desta discussão, Nunes, Braun e Walter (2011) mapearam e analisaram os trabalhos apresentados no GT 15 de Educação Especial da ANPEd, referente ao período de 1996 a 2010, que versaram sobre procedimentos e recursos de ensino destinados a alunos com deficiência. Dentre os 37 trabalhos analisados, 12 dedicaram-se à surdez, assim, considerando-se o objeto de investigação do presente estudo, evidenciam-se os principais aspectos observados nestas produções.

De acordo com as autoras, os estudos voltados à surdez focalizaram, especialmente, as transformações na prática pedagógica em sala de aula em busca de soluções para as dificuldades de comunicação e do processo de letramento de alunos surdos, e fundamentaram-se em referenciais teóricos como Bakhtin, Vygotsky e Skliar.

Segundo os apontamentos das autoras, os estudos realizados por Freitas (1996), Gesueli e Góes (1998), Gesueli (1999), Lacerda (2000a), Lebedeff (2003; 2005) e Oliveira (2001; 2003) descreveram e analisaram o processo de aquisição de linguagem e de letramento por alunos surdos, evidenciando a Língua de Sinais como indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e para a aprendizagem de leitura e escrita.

Casarin (2005), na busca de contextualização das práticas de letramento das comunidades surdas no Brasil, desenvolveu um material literário em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa, ampliando assim as possibilidades de acesso aos surdos ao mundo letrado.

Os estudos de Lebedeff (2007) e Dias, Pedroso e Rocha (2003) versaram sobre o ensino de LIBRAS destinado a famílias ouvintes de alunos surdos e evidenciaram a importância da leitura compartilhada precoce na aquisição de letramento por crianças surdas e no estreitamento das relações familiares (LEBEDEFF, 2007), bem como, a importância da mediação realizada por instrutores surdos no ensino de estratégias aos familiares ouvintes de surdos (DIAS; PEDROSO; ROCHA, 2003).

Rodrigues (2010) investigou o processo de inclusão escolar de alunos surdos, observando como alunos surdos usuários da Língua de Sinais e professores ouvintes vivenciam situações do cotidiano da sala de aula comum.

Assim, pode-se dizer que estes estudos refletem as principais discussões empreendidas no campo da educação de surdos atualmente, em especial, considerando-se os discursos e propostas políticas e educacionais vigentes.

Destarte, a fim de se contextualizar a perspectiva teórica deste estudo referente à educação de surdos, apresenta-se a seguir, uma breve discussão acerca das representações sobre a surdez e as suas implicações na educação de surdos a partir dos fundamentos teóricos dos denominados Estudos Surdos.

### **1.3 As representações sobre a surdez e as suas implicações na educação de surdos**

O presente tópico versa acerca das representações<sup>1</sup> sobre a surdez e suas implicações na educação de surdos, a partir do referencial teórico dos denominados Estudos Surdos. De acordo com Skliar (1998, p. 29),

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

A problemática, nesta perspectiva, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas e a Língua de Sinais, mas as representações dominantes e práticas hegemônicas sobre a surdez e os surdos, sobre as identidades surdas e a Língua de Sinais (SKLIAR, 1998).

---

<sup>1</sup> Segundo Silva (2006, p. 39), as representações “consistem num ‘sistema de pensamento’ que um determinado grupo social desenvolve a respeito de si mesmo ou de outros grupos, ou de fenômenos, de forma dinâmica e interativa, determinando o modo de se relacionar com o novo.”

Ao se conceber a surdez como diferença, desvincula-se de representações sobre a surdez enquanto a experiência de uma falta ou enquanto uma incapacidade ou deficiência (SÁ, 2006a), derivadas de um modelo conceitual sobre a surdez denominado por clínico-terapêutico. “Este modelo resulta hegemônico porque reflete com fidelidade uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia” (SKLIAR, 2000, p. 113).

Como evidenciou Skliar (2000), de encontro ao modelo clínico-terapêutico da surdez - o qual impôs uma visão relacionada ao déficit biológico e se traduziu em estratégias e recursos educacionais reparadores e corretivos, surge a necessidade de um modelo conceitual sobre a surdez fundamentado na diferença.

[...] um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas uma continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (SKLIAR, 2000, p.140).

Desse modo, considera-se a surdez a partir da perspectiva sócio-antropológica, e nesta perspectiva compreende-se aos surdos como formando parte de uma “comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2000, p. 141).

Todavia, segundo Skliar (1999, p. 10), “a surdez configura-se atualmente como um território de representações que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em ‘modelos conceituais opostos’, tais como clínicos ou sócio-antropológicos”. Assim, “dada a complexidade nas representações sobre a surdez, e dado que não é possível falar da falsidade ou verdade intrínseca nas representações” (SKLIAR, 1999, p. 11), o autor apresenta uma hipótese na qual define/representa a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada, contudo, no discurso da deficiência.

Conceber a surdez sob uma dimensão política implica em considerá-la como construção histórica, cultural e social, efeito de relações de poder e saber que permeiam as representações, e por sua vez, os discursos e as práticas sobre a surdez e os surdos. Skliar (1999) atribui às políticas de representações dominantes sobre a surdez o termo “Ouvintismo”, o qual sugere uma forma de colonização dos ouvintes sobre os surdos, são “representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos” (SKLIAR, 1999, p.7).

Tais valores e normas praticadas sobre a surdez e os surdos localizam-se no discurso da deficiência, o qual, como evidenciam Skliar e Souza (2000), com sua aparente cientificidade e neutralidade, oculta o problema da identidade, da alteridade e a questão da complexidade do outro. O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença na medida em que esta passa a ser definida como diversidade, como variantes aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade. Segundo os autores, “os sujeitos são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p.10).

No entanto, “ao compreender aos surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados” (SKLIAR, SOUZA, 2000, p.13). A experiência visual para o surdo não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas se traduz em todos os tipos de significações, produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural (SKLIAR, 1999).

Neste contexto, as identidades surdas constroem-se nas representações possíveis da cultura surda<sup>2</sup>, e moldam-se de acordo com a receptividade cultural assumida pelo sujeito (PERLIN, 2004). Todavia, “a possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política coloca as relações de poder no centro da discussão. Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam [a] um certo olhar sobre a alteridade, sobre os outros” (SKLIAR, 1999, p. 11). Tal como afirma Silva (2005, apud STROBEL, 2007, p.31), “a identidade e a diferença estão estreitamente condicionadas à representação, que dá o poder de definir e determiná-las”.

Desse modo, ao discutir as imagens do outro<sup>3</sup> que recorrem os discursos e as práticas escolares, sendo o “outro com necessidades educativas especiais” (SKLIAR, 2003, p. 37), Skliar (2003) fornece subsídios à reflexão acerca das representações sobre a surdez na história da educação de surdos. O autor evidencia três possíveis modos de se entender a pedagogia - a “pedagogia do outro que deve ser anulado”; “do outro como hóspede da nossa hospitalidade”; “do outro que reverbera permanentemente”.

---

<sup>2</sup> “A cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc.” (SÁ, 2006b, p. 7).

<sup>3</sup> Com base em Skliar (2003), segundo as representações dominantes, “o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos” (SKLIAR, 2003, p.41). Neste sentido, o *outro* pode ser entendido como diverso do *mesmo*, da mesmidade hegemônica.

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: ‘está mal ser o que és’, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: ‘está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser’.

[...]

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se ‘reforma’ e/ou se ‘auto-reforma’; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo ‘colorido’, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo.

[...]

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro. (SKLIAR, 2003, p. 46-47).

No rastro desta discussão, pode-se compreender a história da educação de surdos, em suma, como um processo de anulação, de domesticação e de hostilidade à alteridade surda, expressão de “políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos” (DAVIES, 1996 apud SKLIAR, 1999).

Neste contexto, a educação de surdos orientou-se, ao longo dos anos, a partir de modelos educacionais voltados à normalização do surdo, como o Oralismo<sup>4</sup> e a Comunicação Total<sup>5</sup>. Tais modelos traduzem o processo de medicalização da surdez, cuja atenção volta-se à patologia, à reparação do *déficit* biológico - como, por exemplo, por meio de implantes cirúrgicos de prótese coclear propagados nos últimos anos. Como ratifica Lane (1992),

---

<sup>4</sup> Segundo Perlin e Strobel (2006), a abordagem oralista baseia-se na crença de que a língua oral é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a Língua de Sinais deve ser evitada a todo custo por prejudicar o desenvolvimento da oralização.

<sup>5</sup> A Comunicação Total objetiva o aprendizado da Língua da comunidade majoritária na modalidade oral através de inúmeros recursos, como a fala, leitura orofacial, leitura e escrita, alfabeto digital, gestos e elementos da Língua de Sinais. Nesta abordagem, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são usadas de forma combinada resultando em uma terceira modalidade - o português sinalizado ou bimodalismo (PERLIN; STROBEL, 2006).

O centro da questão do problema educacional das crianças surdas não está na criança. As forças ativas têm a ver com a linguagem, poder e grupos sociais. Ao afirmar que o centro do problema está na criança surda individualmente considerada, o sistema audista<sup>6</sup> pede que procuremos alterar a vítima, e não a sociedade que a vitimou.

Destarte, a educação Bilíngue<sup>7</sup> representa um avanço nas proposições pedagógicas voltadas à educação de surdos ao postular a Língua de Sinais como primeira língua do surdo e como eixo fundamental (SÁ, 2006c). Todavia, como evidenciou Sá (2006c), a abordagem bilíngue ainda que desejável por negar a ideologia oralista dominante, não fornece subsídios para a discussão acerca das culturas envolvidas no contexto educacional, das identidades surdas, das lutas por poderes, saberes e territórios e das políticas para as diferenças.

Ao encontro de tais considerações, assinala-se para uma pedagogia da diferença, do outro que reverbera permanentemente, uma pedagogia que negue os princípios que têm norteado a educação: está mal ser o que se é; está bem ser alguma coisa que nunca se poderá ser; e que os traduza em princípios radicalmente diferentes: está bem ser o que se está sendo; não está mal ser, também, outra coisa daquilo que já se está sendo (SKLIAR, 2003).

O problema é que ainda não estamos conseguindo considerar o Outro através de sua alteridade. Tratamos suas falas como produções marginais e desarticuladas [...] Silenciamos a eles para que possamos continuar *a falar por eles*. E a produzir sobre eles saberes unitários, arbitrários e totalizadores [...] Entretanto, e porque nada possui uma só face, no aparente silêncio do outro também se articulam resistências. (SKLIAR e SOUZA, 2000, p. 16).

Neste sentido, a fim de contextualizar o atual cenário dos discursos e políticas referentes à educação de surdos no Brasil, serão consideradas também as narrativas dos movimentos de resistências surdas, dado o seu papel nas conquistas e avanços na legislação brasileira - como a legitimação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e em especial, como marca de uma comunidade engajada na luta pelo reconhecimento e respeito à sua alteridade no processo educacional.

---

<sup>6</sup> De acordo com Lane (1992, p.52), sistema audista refere-se “a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda”.

<sup>7</sup> A abordagem bilíngue reconhece a Língua de Sinais como natural e primeira língua do surdo, desse modo, assume o aprendizado do português escrito como segunda língua. No entanto, vale ressaltar, como afirmou Skliar (1999), que a educação bilíngue para surdos, definida como um reconhecimento político da surdez como diferença, preconiza algo além do domínio de duas línguas.

#### 1.4 A educação de surdos no Brasil - políticas e discursos atuais

Neste tópico, delineiam-se as políticas e os discursos atuais sobre a educação de surdos no Brasil, articulando-os com os saberes teóricos do campo dos Estudos Surdos.

A surdez constitui-se em uma diferença política ao trazer consigo a tensão entre os saberes historicamente constituídos sobre os surdos e as narrativas e resistências surdas. Compreender a surdez segundo esta ótica, nos permite problematizar o significado da normalidade ouvinte (SKLIAR; SOUZA, 2000).

[...] em vez de se entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência visual; em vez de representá-la através de discursos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter os 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 e são produzidos no discurso da deficiência. (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 13).

Tais representações sobre a surdez e os surdos perpassam os discursos, as políticas e as práticas educacionais. Contudo, segundo Skliar e Souza (2000, p. 13) “de um lado estariam as formas de narrar aos surdos por parte dos ouvintes, e de outro lado as narrativas dos surdos sobre eles mesmos”. Neste sentido, ao discutir as políticas educacionais voltadas para a surdez consideram-se também, os princípios e orientações para a educação de surdos narrados pelos movimentos de resistências surdas<sup>8</sup>.

O documento elaborado pela comunidade surda, a partir do Pré-Congresso<sup>9</sup> ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos - realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 1999, denominado *Que educação nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) é expressão da luta dos movimentos surdos por uma educação de qualidade que respeite a sua alteridade. Este documento representou um marco para a comunidade surda e foi amplamente divulgado e encaminhado a diferentes instâncias de articulação das políticas educacionais para surdos (KLEIN; FORMOZO, 2009).

<sup>8</sup> Klein (1995, p. 1) define os movimentos surdos como “movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura”, os quais, segundo a autora, representam uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas hegemônicas de dominação ouvinte nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais.

<sup>9</sup> “[...] este pré-congresso teve o objetivo de reunir e articular educadores surdos no sentido de apresentarem ao V Congresso suas opiniões e suas aspirações no campo não somente da educação, mas de forma mais abrangente, colocando essa em um contexto dos direitos humanos. Ao final dos dois dias foi redigido um documento que ficou conhecido pelo título 'Que Educação nós surdos queremos' (FENEIS, 1999)” (KLEIN; FORMOZO, 2009, p. 213).

Desse modo, o documento *Que educação nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) dispõe sobre elementos acerca das “Políticas e práticas educacionais para surdos”; “Comunidade, cultura e identidade”; e “Formação do profissional surdo”.

Em suas diretrizes, evidencia-se a necessidade de reconhecer a Língua de Sinais como língua da educação de surdos, bem como, o direito das crianças surdas de aprenderem a Língua de Sinais, o português escrito e outras línguas. Ressalta-se também, o direito à educação em todos os níveis de ensino às crianças, adolescentes e adultos surdos, os quais deverão receber os mesmos conteúdos escolares que alunos ouvintes, mas por meio da comunicação visual (FENEIS, 1999, art. 1, 2, 3 e 15).

Segundo o documento, a inclusão escolar é prejudicial à cultura, língua e identidade surda. Conforme o art. 24 (FENEIS, 1999) “a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.” Desse modo, defende-se a necessidade de escolas específicas ou de classes especiais para surdos, com uma “educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda” (FENEIS, 1999, art. 26). Neste contexto, a escola de surdos perde a designação de especial, a qual os compreende na perspectiva da deficiência, ao partir de uma proposta baseada em questões culturais (KLEIN; FORMOZO, 2009).

Neste sentido, o documento expressa a necessidade de “reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão” (FENEIS, 1999, art. 55). Propõe-se ainda, o reconhecimento e a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - considerando as línguas de sinais “naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais” (FENEIS, 1999, art. 59), bem como, a garantia do ensino das línguas de sinais exclusivo para instrutores surdos.

Considerando o currículo como espaço privilegiado no desenvolvimento da cultura, defende-se a inserção das manifestações da(s) cultura(s) surda(s) no currículo, como pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais (FENEIS, 1999, art. 74).

Dentre outros aspectos, o documento ressalta a importância da participação de profissionais surdos nas escolas específicas para surdos, pois estes representam as questões próprias de sua comunidade. Segundo o documento, na formação destes profissionais, o currículo deverá incidir também sobre as implicações da surdez, bem como, sobre a Língua de Sinais. Conforme o art. 118 (FENEIS, 1999) “[...] a formação específica e o trabalho do

professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda”.

Contudo, as atuais propostas políticas que direcionam o processo educacional pouco refletem os princípios e orientações para a educação de surdos segundo as discussões e narrativas dos movimentos de resistências surdas.

O Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei 10.098 de 2000, apresenta muitos avanços, resultados de lutas travadas pelos movimentos de resistências surdas, como o reconhecimento da LIBRAS como meio de comunicação e expressão da comunidade surda e como primeira língua no processo educacional do aluno surdo. No entanto, muitas questões permanecem ainda indefinidas, pois como assinalam Dorziat, Lima e Araújo (2012), as especificidades dos alunos surdos que ultrapassam as necessidades linguísticas e de relação aluno surdo-intérprete não estão sendo consideradas.

Ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como língua com estrutura própria, o Decreto 5.626/2005 estabelece a LIBRAS como disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e fonoaudiologia (BRASIL, 2005, art.3). Garante aos alunos surdos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como, o acesso à comunicação, informação e educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2005, art. 14). Para tanto, devem as instituições federais de ensino:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, art. 14).

Sobre a garantia do direito à educação das “pessoas surdas” ou com “deficiência auditiva”, o Decreto 5.626/2005 prevê a inclusão de “alunos surdos” ou com “deficiência auditiva”, através da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1 São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2 Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. [...]. (BRASIL, 2005, art. 22).

Neste sentido, a política educacional voltada para a surdez insere-se no cenário da atual política nacional de educação inclusiva, segundo um discurso de educação bilíngue para surdos. No entanto, como afirma Skliar (1999), a educação bilíngue para surdos, definida como um reconhecimento político da surdez como diferença, sugere algo além do domínio de duas línguas.

Se a tendência contemporânea é fugir - intencional e/ou ingenuamente - de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico ‘especial’, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. (SKLIAR, 1999, p. 7).

Segundo o autor, neste território importantes questões continuam ignoradas, como as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos; o amordaçamento da cultura surda e os mecanismos de controle que obscurecem as diferenças; o processo de constituição e/ou negação das identidades surdas; a separação entre escola de surdos e comunidade surda; a burocratização da LIBRAS no meio escolar e o *status* absoluto da Língua Portuguesa; entre outras (SKLIAR, 1999).

Destarte, pode-se afirmar que as políticas educacionais atuais narram a surdez a partir de um discurso da diversidade, sob o qual mascaram a diferença surda, na medida em que não consideram os aspectos relativos à cultura e identidade surda, bem como a defesa, pela comunidade surda, de escolas ou de classes específicas para surdos.

De tal modo, no ano de 2007 o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), promoveram o curso de “Aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado”, objetivando fornecer orientações aos professores para o AEE, à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão escolar.

O material elaborado a partir desta proposta, no que concerne à educação de surdos, denominado “Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado - pessoa com surdez” de Mirlene Ferreira Macedo Damázio, é subdividido em quatro capítulos que tratam, respectivamente, sobre “Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez”; “Tendências subjacentes à educação das pessoas com surdez”; “Atendimento Educacional Especializado para os alunos com surdez: uma proposta inclusiva”; “O papel do intérprete escolar”.

Segundo este material, “estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas” (BRASIL, 2007, p. 13).

São discutidos, a partir de estudos da última década do século XX e início do século XXI, as contribuições da inclusão escolar de alunos surdos, ressaltando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano (BRASIL, 2007). Desse modo, evidencia que “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2007, p.15).

Neste sentido, na perspectiva da educação inclusiva para surdos, o material oferece as seguintes orientações para o Atendimento Educacional Especializado: o AEE deve ser realizado em um ambiente bilíngue, em um período adicional de horas diárias de estudo, elaborado e desenvolvido pelos professores que ministram aulas em LIBRAS, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para “alunos com surdez”, destacando-se três momentos didáticos pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez. Este atendimento ocorre em horários contrários ao das aulas, na sala de aula comum.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. [...]. Este atendimento ocorre em horários contrários ao das aulas, na sala de aula comum.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente [...]. (BRASIL, 2007, p. 25).

Estas orientações indicam um modelo preocupado em contemplar as especificidades linguísticas da educação de surdos, por meio da realização do Atendimento Educacional Especializado, fundamentado, contudo, em um discurso hegemônico sobre a surdez e os surdos. Ressalta-se também, que no material desenvolvido não são evidenciadas orientações claras referentes ao reconhecimento e à valorização da cultura e identidade surda no processo educacional.

Desse modo, como assinala Fernandes (1999), os surdos buscam na escolarização a expectativa de inserção social e conquista de direitos e cidadania. Entretanto, incorporar-se à escola pode significar abdicar de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante. Segundo a autora, “devemos estar atentos, para que, muitas vezes, em nome da igualdade de oportunidades em desigualdade de condições, não estejamos fomentando a assimilação e a destruição das diferenças” (FERNANDES, 1999, p.76).

Ante o exposto, o presente estudo, com vistas a contribuir para as reflexões e discussões no âmbito da educação de surdos, considerando o número significativo de teses e dissertações acerca desta temática, bem como, a carência de estudos que analisem a produção acadêmica da área, partiu da seguinte problemática - **Quais as tendências e perspectivas da produção acadêmica referente à temática educação de surdos no Brasil nos últimos anos?**

## **2 OBJETIVO GERAL**

O presente estudo objetivou analisar as tendências e perspectivas da produção acadêmica referente à temática educação de surdos, considerando-se as teses e dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009.

### **2.1 Objetivos específicos**

- Mapear o respectivo campo do conhecimento considerando a distribuição da produção acadêmica segundo os anos, modalidades, órgãos de fomento, estados brasileiros, universidades e programas de pós-graduação *stricto sensu*.

- Identificar as tendências temáticas da produção acadêmica nessa área de conhecimento.

### 3 MÉTODO

Para se estabelecer o referencial metodológico do presente estudo, a nomenclatura proposta por Vilelas (2009) foi empregada a fim de fornecer seus fundamentos, no entanto, considerou-se também, as contribuições de Minayo (1994) e Bardin (1977).

Segundo Vilelas (2009), os estudos podem ser definidos quanto ao seu modo de abordagem, quanto ao objetivo geral e quanto aos seus procedimentos técnicos. Neste sentido, o presente estudo constitui-se em uma investigação de abordagens quantitativa e qualitativa (modo de abordagem), de caráter exploratório descritivo (objetivo geral) e de natureza bibliográfica (procedimentos técnicos).

Quanto ao modo de abordagem, segundo Vilelas (2009, p.103),

As abordagens quantitativas visam à apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Por sua vez, a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não-numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação.

As divergências entre as abordagens quantitativa e qualitativa refletem diferentes epistemologias, estilos de pesquisa e formas de construção teórica, contudo, podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo, proporcionando maior confiabilidade aos dados. (PATTON, 2002; GODOY, 2005; HAYATI, KARAMI e SLEE, 2006 apud VILELAS, 2009).

Quanto ao objetivo geral, os estudos exploratórios têm “[...] como objectivo obter um maior conhecimento de um fenómeno como preâmbulo a investigações posteriores e descobrir relações entre as variáveis.” (VILELAS, 2009, p. 120). Já nos estudos descritivos, “Os conhecimentos obtidos serão mais profundos do que os alcançados pelos estudos exploratórios, pois o seu objectivo é a delimitação dos factos que suportam o problema de investigação [...]” (VILELAS, 2009, p. 120).

Quanto aos procedimentos técnicos, os estudos bibliográficos são elaborados a partir de material já publicado (dados secundários), tais como: livros de leitura corrente, livros de referência, dicionários, publicações periódicas, revistas e jornais, etc. “A pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar directamente.” (VILELAS, 2009, p. 124).

### 3.1 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, definiu-se o Banco de Teses da CAPES como *locus* para a coleta de dados do presente estudo, dado o papel que desempenha a CAPES para a consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país e, sobretudo, o caráter único do Banco de Teses da CAPES no acesso e divulgação da produção científica em âmbito nacional. O Banco de Teses, parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC, possibilita o acesso às informações bibliográficas e aos resumos das teses e dissertações defendidas a partir de 1987 junto a programas de pós-graduação do país. A ferramenta permite a busca/consulta por AUTOR, ASSUNTO e/ou INSTITUIÇÃO, em cada campo é possível selecionar “todas as palavras”, “qualquer uma das palavras” e “expressão exata”, a ferramenta oferece ainda, a busca/consulta por NÍVEL/ANO BASE (Opcional). Na figura 1, apresenta-se a ferramenta de busca e consulta do Banco de Teses da CAPES.

**Figura 1 - Ferramenta de busca e consulta do Banco de Teses da CAPES**

Ministério da Educação

**Banco de Teses**

**PESQUISA**

**AUTOR**  
Digite um ou mais nomes do autor  
  
 todas as palavras  qualquer uma das palavras  expressão exata

**ASSUNTO**  
Digite uma ou mais palavras do assunto  
  
 todas as palavras  qualquer uma das palavras  expressão exata

**INSTITUIÇÃO**  
Digite um ou mais nome da instituição  
  
 todas as palavras  qualquer uma das palavras  expressão exata

**NÍVEL/ANO BASE (Opcional)**  
Escolha um nível para a pesquisa  
Selecione... ▼  
Escolha um ano base para a pesquisa  
Selecione... ▼

Pesquisar Exemplo Limpar

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2011).

Em seguida, realizou-se um levantamento exploratório no Banco de Teses da CAPES a partir dos campos ASSUNTO (“todas as palavras”) e ANO BASE, utilizando-se os descritores: “Surdez”, “Educação de surdos”, “Inclusão de surdos”, “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” e “Identidade surda”, segundo os anos de 2000 a 2009, a fim de observar a incidência da produção acadêmica por ASSUNTO e ANO BASE, bem como, definir o descritor de busca e o recorte temporal do presente estudo. Tais descritores foram selecionados dada a relevância nas discussões atuais deste campo do conhecimento, bem como, a perspectiva teórica deste estudo. Ressalta-se que a produção acadêmica referente ao ANO BASE 2010 não constava no Banco de Teses da CAPES no período que compreendeu a coleta de dados.

Considerando-se que o objeto de investigação deste estudo constituiu-se, sobretudo, a partir de inquietações sobre o processo educacional do aluno surdo e levando-se em conta o tempo hábil para a realização do mesmo, optou-se por contemplar a produção acadêmica segundo o ASSUNTO **Educação de surdos** e ANO BASE **2005 a 2009**. Ressalva-se que os descritores “Surdez”, “Inclusão de surdos”, “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” e “Identidade surda”, compreendiam campos de investigação diversificados, abarcando além do âmbito educacional, como por exemplo, áreas relacionadas às Ciências Médicas, Fonoaudiologia e Psicologia.

Vale ressaltar, contudo, que não foram selecionados apenas programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação pelo fato de que, dada a amplitude desse campo do conhecimento, programas de áreas afins como Educação Especial, Letras, Linguística, Fonoaudiologia, Psicologia, dentre outros, também têm oferecido importantes contribuições para a investigação sobre diversos aspectos relativos ao processo educacional do surdo.

Os dados foram coletados por meio das informações bibliográficas e dos resumos das produções acadêmicas - mediante fichas de catalogação (Apêndice A). A catalogação dos dados seguiu dois critérios: **(a) mapeamento da produção acadêmica** e **(b) tendências da produção acadêmica**; o primeiro visou mapear, identificar e/ou localizar o campo do conhecimento através dos indicadores: Ano; Modalidade; Local; Universidade; Programa; Financiamento; o segundo visou sinalizar as tendências temáticas da produção acadêmica através do indicador: Tema (principal).

Posterior ao processo de catalogação dos dados, o presente estudo foi apresentado ao Grupo de Pesquisa “Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas”.<sup>10</sup>

### 3.2 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram submetidos à análise de abordagens quantitativa e qualitativa (VILELAS, 2009), a fim de traçar o perfil da produção acadêmica segundo o recorte especificado.

Empregou-se análise de abordagem quantitativa aos dados referentes ao critério **(a) mapeamento da produção acadêmica**, a partir dos seguintes indicadores: Ano; Modalidade; Local; Universidade; Programa; Financiamento; manipulando-os numericamente para a elaboração de instrumentos como gráficos e tabelas, utilizando o programa de planilha eletrônica Microsoft Excel.

Aos dados referentes ao critério **(b) tendências da produção acadêmica**, segundo o indicador Tema (principal), empregou-se análise de abordagem qualitativa. Mediante a leitura dos resumos das produções acadêmicas, selecionadas segundo o ASSUNTO Educação de Surdos e ANO BASE 2005 a 2009 no Banco de Teses da CAPES (2011), identificou-se o tema principal de cada produção acadêmica. A partir do tema principal das produções acadêmicas foi possível estabelecer categorias temáticas. A partir de cada categoria temática, constituíram-se subcategorias. E, a partir de cada subcategoria, tendências temáticas foram identificadas.

A fim de se categorizar os dados qualitativos, utilizou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MINAYO, 1994). De acordo com Minayo (1994), a análise de conteúdo visa ultrapassar o senso comum e o subjetivismo na interpretação e alcançar um olhar crítico em relação à comunicação de documentos, textos literários, entrevistas ou observação.

---

<sup>10</sup> O Grupo de Pesquisa “Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas” é composto por alunos de graduação do curso de Pedagogia e alunos de pós-graduação do Programa em Educação Escolar, ambos da FCLAr/UNESP. Tem por objetivo constituir-se num espaço que possibilite integrar atividades de pesquisa desenvolvidas pelos pesquisadores e orientandos de graduação e de pós-graduação, gerando conhecimento científico, como também, incentivar que o conhecimento produzido traduza-se em publicações, visando contribuir para o enfrentamento dos desafios que estão postos para a Universidade no processo de produção de conhecimentos para o ensino de pessoas com deficiências (CNPQ, 2013).

Dentre as várias técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo, a análise temática ou categorial, empregada no presente estudo, é a técnica mais utilizada e consiste em operações de desmembramento do texto (categorias), segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 1977). “As categorias devem surgir quer do documento que é objecto de análise, quer de um certo conhecimento geral da área ou actividade na qual ele se insere.” (VILELAS, 2009, p. 340).

Por fim, é pertinente ressaltar que, como afirma Ferreira (2002, p. 268),

Um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento [...] pode nos contar **uma** História de sua produção acadêmica. Mas, é necessário pensar que nesta História foram considerados alguns aspectos dessa produção e que nela há certas limitações.

Neste sentido, assinalam-se as eventuais limitações ao se considerar os resumos das produções acadêmicas como unidades de análise a fim de se traçar o perfil temático, teórico e/ou metodológico de determinado campo do conhecimento, bem como, faz-se conveniente chamar a atenção do leitor para as possíveis lacunas, singularidades e ambiguidades nos textos dos resumos, que puderam ser verificadas durante a pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com 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.”. Segundo o autor, da informação processada dependerá, por certo, a resolução ou não das perguntas iniciais formuladas pelo investigador.

A seguir são apresentados os resultados preliminares obtidos por ocasião do início da coleta de dados e que serviram como material que subsidiaram a identificação dos aspectos que foram posteriormente selecionados, definindo, portanto, os recortes considerados como os mais necessários à consecução do estudo.

Na tabela 1 observa-se a incidência da produção acadêmica por ASSUNTO e ANO BASE constante no Banco de Teses da CAPES.

**Tabela 1. Distribuição dos descritores presentes nas Teses e Dissertações, constantes no Banco de Teses da CAPES, por ASSUNTO e ANO BASE**

| ASSUNTO/<br>ANO BASE | Surdez     | Educação de<br>surdos | Inclusão de<br>surdos | Língua<br>Brasileira de<br>Sinais<br>(LIBRAS) | Identidade<br>surda |
|----------------------|------------|-----------------------|-----------------------|---|---------------------|
| <b>2000</b>          | 29         | 12                    | 2                     | 3   | 2                   |
| <b>2001</b>          | 27         | 16                    | 6                     | 4   | 5                   |
| <b>2002</b>          | 40         | 28                    | 7                     | 6   | 7                   |
| <b>2003</b>          | 39         | 32                    | 16                    | 10  | 8                   |
| <b>2004</b>          | 35         | 27                    | 12                    | 14  | 6                   |
| <b>2005</b>          | 35         | 35                    | 13                    | 10  | 8                   |
| <b>2006</b>          | 51         | 41                    | 21                    | 10  | 15                  |
| <b>2007</b>          | 43         | 35                    | 18                    | 14  | 10                  |
| <b>2008</b>          | 55         | 50                    | 29                    | 22  | 12                  |
| <b>2009</b>          | 61         | 63                    | 29                    | 28  | 12                  |
| <b>Total</b>         | <b>415</b> | <b>339</b>            | <b>153</b>            | <b>121</b>                                    | <b>85</b>           |

Fonte: Elaboração própria.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Os Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, os Quadros 1 e 2 e as Tabelas 1 e 2 foram elaborados a partir de dados obtidos no Banco de Teses da CAPES (2011).

Destaca-se o descritor “Surdez” com 415 produções acadêmicas no período, em seguida, tem-se o descritor “Educação de surdos” com 339 produções acadêmicas, o descritor “Inclusão de surdos” com 153 produções acadêmicas, o descritor “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” com 121 produções acadêmicas e o descritor “Identidade surda” com 85 produções acadêmicas. Observa-se significativo crescimento no número de produções acadêmicas no período no que concerne às temáticas especificadas. Ressalta-se que algumas produções acadêmicas podem constar simultaneamente em diferentes descritores.

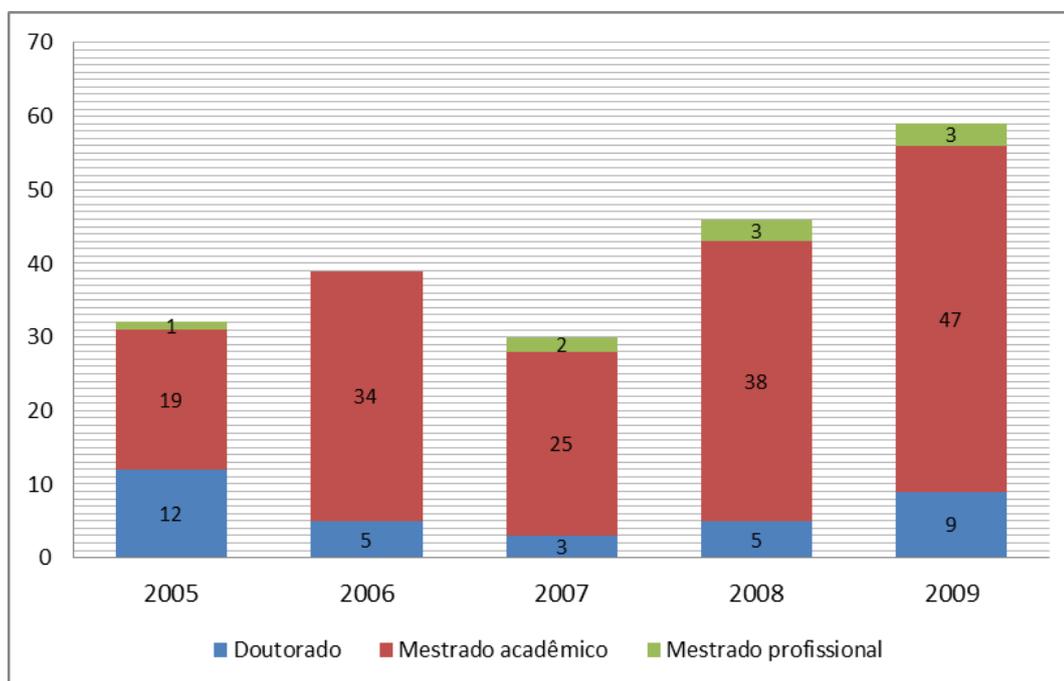
O levantamento da produção acadêmica segundo o descritor de busca e o recorte temporal selecionados no presente estudo (ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009) totalizou 224 produções acadêmicas, contudo, após a leitura dos resumos constatou-se que 18 produções acadêmicas não se relacionavam com a temática educação de surdos, mas referiam-se a temáticas específicas como cegueira e surdocegueira, resultando, portanto, em 206 produções acadêmicas consideradas neste estudo.

#### **4.1 Sobre o campo do conhecimento**

Neste tópico, apresentam-se os dados referentes ao critério **(a) mapeamento da produção acadêmica** segundo os indicadores: Ano; Modalidade; Local; Universidade; Programa; Financiamento. Através da manipulação numérica de tais indicadores, instrumentos como gráficos e tabelas foram elaborados a fim de mapear, identificar e/ou localizar o campo do conhecimento do presente estudo.

##### **4.1.1 Ano e Modalidade**

O gráfico 1 apresenta a distribuição anual e por modalidade da produção acadêmica segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009 (Banco de Teses da CAPES 2011).

**Gráfico 1- Distribuição anual e por modalidade da produção acadêmica**

**Fonte: Elaboração própria.**

Observa-se um total de 206 produções acadêmicas no período. No que concerne ao Doutorado tem-se 34 produções acadêmicas, no Mestrado acadêmico tem-se 163 produções acadêmicas e no Mestrado profissional<sup>12</sup> tem-se 9 produções acadêmicas.

No ano de 2005 tem-se um total de 32 produções acadêmicas, das quais 12 são Doutorados, 19 são Mestrados acadêmicos e 1 Mestrado profissional. No ano de 2006 tem-se um total de 39 produções acadêmicas, das quais 5 são Doutorados e 34 são Mestrados acadêmicos. No ano de 2007 tem-se um total de 30 produções acadêmicas, das quais 3 são Doutorados, 25 são Mestrados acadêmicos e 2 são Mestrados profissionais. No ano de 2008 tem-se um total de 46 produções acadêmicas, das quais 5 são Doutorados, 38 são Mestrados acadêmicos e 3 são Mestrados profissionais. O ano de 2009 corresponde a 59 produções acadêmicas, sendo 9 Doutorados, 47 Mestrados acadêmicos e 3 Mestrados profissionais.

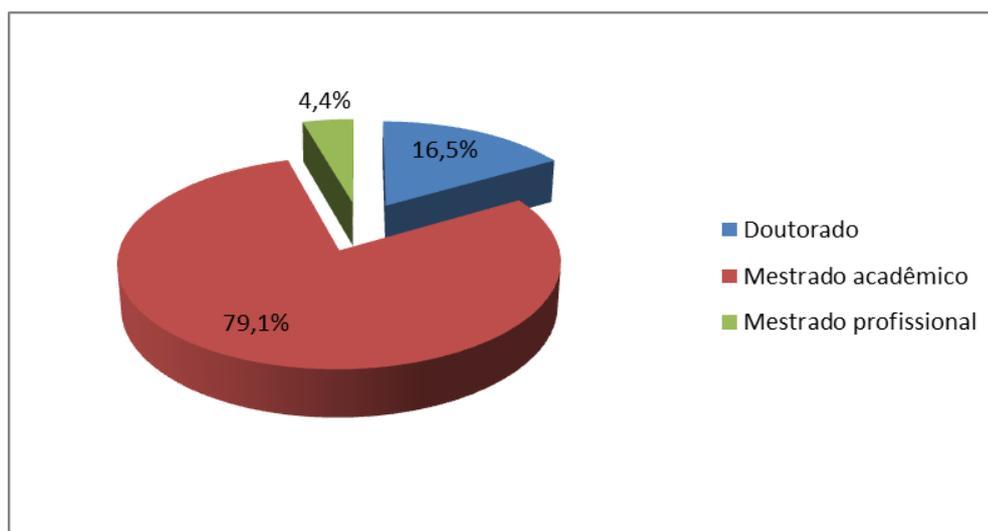
<sup>12</sup> O Mestrado Profissional visa estudos e técnicas voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Atribui grau e prerrogativas assim como no Mestrado acadêmico, inclusive para o exercício da docência e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (CAPES, 2012a).

Observa-se, exceto ao ano de 2007, gradativo aumento no número de produções acadêmicas na área segundo o recorte especificado.

Macedo e Sousa (2010), ao traçarem um panorama geral do sistema de pós-graduação em Educação no país, referente ao período de 1965 a 2008, corroboram esta tendência. Segundo as autoras, o crescimento no número de Mestrados e Doutorados tem sido constante, com momentos de maior gradiente de expansão.

Verifica-se também, prevalência de trabalhos na modalidade Mestrado acadêmico, representando 79,1% do total de produções acadêmicas no período, como apresentado no gráfico 2. As modalidades Doutorado e Mestrado profissional representam, respectivamente, 16,5% e 4,4% do total de produções acadêmicas no período.

**Gráfico 2 - Distribuição por modalidade (Doutorado, Mestrado acadêmico e Mestrado profissional) da produção acadêmica**



**Fonte: Elaboração própria.**

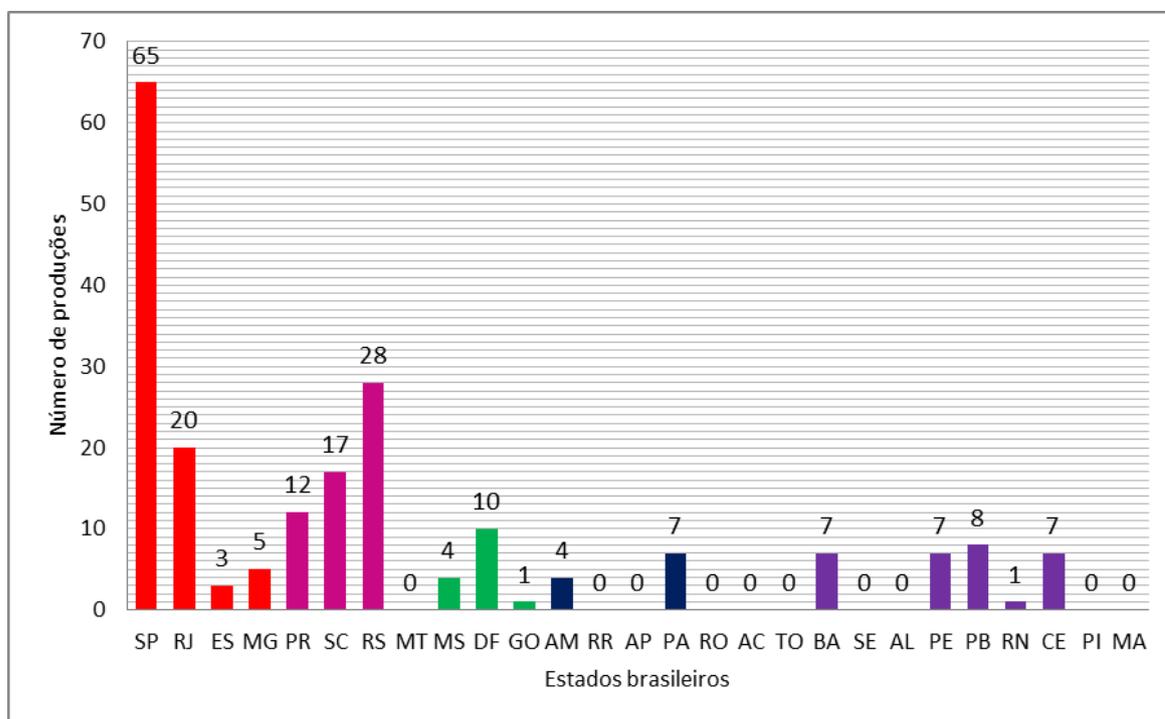
Bueno (2008), ao analisar a produção acadêmica, constante no Banco de Teses da CAPES, segundo os descritores “inclusão escolar” e “educação inclusiva” no período de 1997 a 2003, apresenta índices equivalentes aos observados neste estudo acerca da distribuição da produção acadêmica segundo as modalidades Mestrado e Doutorado. De acordo com o autor, do total de 127 produções acadêmicas analisadas, 85,83% corresponderam à modalidade Mestrado e 14,17% corresponderam à modalidade Doutorado.

Ressalta-se, contudo, que o número de matrículas em cursos de Mestrado acadêmico é significativamente maior do que em cursos de Doutorado ou Mestrado profissional. De acordo com a Base de Dados Estatísticos GEOCAPES (2012b), nos anos de 2005 a 2009, o número de matrículas na modalidade Mestrado acadêmico correspondeu a 418.522 matrículas, na modalidade Doutorado correspondeu a 250.848 matrículas e na modalidade Mestrado profissional correspondeu a 39.945 matrículas. Desse modo, é possível estabelecer uma correlação entre a proporção de produções acadêmicas e de discentes, nas respectivas modalidades.

#### 4.1.2 Regiões, Universidades e Programas de pós-graduação

O gráfico 3 apresenta a distribuição nacional da produção acadêmica segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009 (Banco de Teses da CAPES 2011).

**Gráfico 3 - Distribuição nacional da produção acadêmica**



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se a distribuição da produção acadêmica entre 17 estados brasileiros: São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), Paraná (PR), Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS), Mato Grosso do Sul (MS), Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Amazonas (AM), Pará (PA), Paraíba (PB), Rio Grande do Norte (RN), Ceará (CE), Bahia (BA) e Pernambuco (PE).

Nota-se prevalência de produção acadêmica na região Sudeste, somando 93 produções (45,14%) do total de 206 produções, com destaque para o estado de São Paulo com 65 produções e estado do Rio de Janeiro com 20 produções. A região Sul corresponde a 57 produções (27,66%), com destaque para o estado do Rio Grande do Sul com 28 produções e o estado de Santa Catarina com 17 produções. A região Centro-Oeste corresponde a 15 produções (7,28%), com destaque para o Distrito Federal com 10 produções. A região Norte corresponde a 11 produções (5,33%), com o estado do Amazonas com 4 produções e o estado do Pará com 7 produções. A região Nordeste corresponde a 30 produções (14,56%), com destaque para o estado da Paraíba com 8 produções.

Verifica-se que as regiões Sudeste e Sul correspondem a 72,8% do total de produções acadêmicas identificadas no período.

Marin, Bueno e Sampaio (2005), ao analisarem as principais tendências de investigação das produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1981 a 1998, segundo a temática “escola básica contemporânea”, constataram a alta concentração de produção no eixo Sudeste-Sul. Segundo os autores, “grande parte dessa situação deve-se à longevidade da maioria dos programas, mas o fato de se situarem nas duas regiões de maior desenvolvimento do país não pode ser desprezado” (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, p. 179).

Este dado é corroborado por Vantorim (2005) ao analisar a produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) acerca da temática “formação do professor pesquisador” referente ao período de 1994 a 2000. De acordo com a autora, as regiões Sudeste e Sul corresponderam a 92,67% dos trabalhos sobre o professor pesquisador.

Os resultados observados neste estudo, bem como, nos estudos de Marin, Bueno e Sampaio (2005) e Vantorim (2005), exprimem as assimetrias regionais, intra-regionais e entre estados do sistema de pós-graduação brasileiro.

Santos e Azevedo (2009), ao analisarem a trajetória da pós-graduação brasileira, evidenciam as assimetrias regionais na distribuição de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Segundo as autoras, no ano de 2008 havia 3.859 cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e Doutorado, dos quais 2.093 localizavam-se na região Sudeste; 754 localizavam-se na região Sul; 612 localizavam-se na região Nordeste; 256 localizavam-se na região Centro-Oeste; e 144 localizavam-se na região Norte.

As considerações do V Plano Nacional de Pós-graduação (V PNPG), apresentadas pelas autoras, corroboram e complementam estes índices. Segundo o V PNPG (2005-2010),

O sistema continua concentrado na região sudeste. Independentemente de políticas direcionadas, nos últimos anos a Região Sul vem encontrando estratégias desenvolvimentistas e consolidando seus programas, de sorte a ocupar hoje lugar de visibilidade no sistema. O Nordeste alcançou algum destaque, porém ainda apresenta assimetrias entre seus estados. No Centro-Oeste, o quadro de assimetrias é ainda mais acentuado, uma vez que a pós-graduação concentra-se em Brasília. E, no Norte, região de extrema importância nacional pela sua dimensão e diversidade, encontra-se uma pós-graduação incipiente, com concentração em dois estados de uma região de dimensão continental. (BRASIL, 2004, p. 46).

De acordo com o documento, há necessidade de projetar estratégias para a continuidade de ampliação quantitativa e qualitativa do Sistema Nacional de Pós-graduação, “[...] incorporando modificações conceituais e organizacionais que atenuem as desigualdades regionais, intra-regionais e entre estados, bem como, as assimetrias entre áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2004, p.48).

A partir do quadro 1, observa-se a distribuição da produção acadêmica segundo os estados, as universidades brasileiras e os respectivos programas, dado o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009 (Banco de Teses da CAPES 2011).

**Quadro 1 - Distribuição da produção acadêmica segundo os estados, as universidades brasileiras e os respectivos programas**

| Estado        | Universidade                          | Programa (número de produções)  |
|---------------|---------------------------------------|---|
| <b>SP</b>     | <b>USP</b>                            | Educação (4)<br>Psicologia experimental (2)<br>Psicologia (1)<br>Enfermagem psiquiátrica (1)<br>Psicologia escolar e do desenvolvimento humano (1)                                      |
|               | <b>UNESP</b>                          | Educação (1)<br>Educação escolar (1)<br>Ciência da informação (1)   |
|               | <b>UNICAMP</b>                        | Linguística Aplicada (6)<br>Educação (2)<br>Linguística (1)   |
|               | <b>UNIFESP</b>                        | Distúrbios da comunicação humana (1)  |
|               | <b>UFSCAR</b>                         | Educação Especial (8)   |
|               | <b>ITA</b>                            | Engenharia eletrônica e computação (1)  |
|               | <b>PUC-SP</b>                         | Fonoaudiologia (4)<br>Linguística aplicada e estudos da linguagem (4)<br>Educação: história, política, sociedade (2)<br>Tecnologia da inteligência e design digital (1)<br>Educação (1) |
|               | <b>PUC-CAMP</b>                       | Educação (1)  |
|               | <b>UNIMEP</b>                         | Educação (4)  |
|               | <b>MACKENZIE</b>                      | Distúrbios do desenvolvimento (1)   |
|               | <b>UBC</b>                            | Semiótica, tecnologia da informação e educação (1)  |
|               | <b>UNISO</b>                          | Educação (2)  |
|               | <b>UMESP</b>                          | Educação (1)  |
|               | <b>CUML</b>                           | Educação (8)  |
|               | <b>USM</b>                            | Educação: Administração e comunicação (1)   |
|               | <b>USF</b>                            | Educação (1)  |
|               | <b>UNISAL</b>                         | Educação (1)  |
| <b>UNITAU</b> | Gestão e desenvolvimento regional (1) |   |
| <b>RJ</b>     | <b>UERJ</b>                           | Educação (2)<br>Letras (1)<br>Psicologia social (1)   |
|               | <b>CEFET</b>                          | Ensino de ciências e matemática (2)   |
|               | <b>UFF</b>                            | Educação (1)  |
|               | <b>UFRJ</b>                           | Linguística (2)<br>Informática (1)  |
|               | <b>PUC-RJ</b>                         | Design (3)<br>Educação (2)  |
|               | <b>UVA</b>                            | Fonoaudiologia (2)  |
|               | <b>UNESA</b>                          | Educação (1)  |
|               | <b>UNIPLI</b>                         | Ensino de ciências da saúde e do meio ambiente (2)  |
| <b>ES</b>     | <b>UFES</b>                           | Educação (3)  |
| <b>MG</b>     | <b>UFU</b>                            | Educação (1)<br>História (1)  |
|               | <b>PUC-MG</b>                         | Educação (1)  |
|               | <b>CES/JF</b>                         | Letras (1)  |
|               | <b>UNINCOR</b>                        | Letras (1)  |
| <b>PR</b>     | <b>UEM</b>                            | Educação para ciência e o ensino da matemática (3)<br>Educação (1)<br>Letras (1)  |
|               | <b>UEL</b>                            | Educação (1)  |
|               | <b>UFPR</b>                           | Educação (2)<br>Letras (1)  |
|               | <b>UNIOESTE</b>                       | Letras: linguagem e sociedade (1)   |
|               | <b>UTP</b>                            | Educação (1)<br>Distúrbios da comunicação (1)   |

|           |                   |   |
|-----------|-------------------|---|
| <b>SC</b> | UFSC              | Educação (15)<br>Linguística (1)<br>Sociologia política (1)   |
| <b>RS</b> | UFRS              | Educação (6)<br>Informática da educação (1)   |
|           | UFPEL             | Educação (2)  |
|           | UFSM              | Educação (5)  |
|           | <i>UPF</i>        | Educação (1)  |
|           | <i>PUC-RS</i>     | Linguística e Letras (1)<br>Ciência da computação (1)   |
|           | <i>UNISINOS</i>   | Linguística aplicada (2)<br>Educação (1)  |
|           | <i>UNIFRA</i>     | Ensino de física e matemática (1)   |
|           | <i>ULBRA</i>      | Ensino de ciências e matemática (3)<br>Educação (1)   |
|           | <i>UNISC</i>      | Letras (1)  |
|           | <i>UNILASALLE</i> | Educação (2)  |
| <b>MS</b> | UFMS              | Educação (3)  |
|           | UCDB              | Educação (1)  |
| <b>DF</b> | UNB               | Educação (3)<br>Linguística aplicada (3)<br>Linguística (2)<br>Psicologia (1)<br>Ensino de ciências (1) |
| <b>GO</b> | <i>PUC-GO</i>     | Educação (1)  |
| <b>AM</b> | UFAM              | Educação (4)  |
| <b>PA</b> | UEPA              | Educação (1)  |
|           | UFPA              | Educação em ciências e matemáticas (4)<br>Psicologia (1)<br>Letras: Linguística e Teoria literária (1)  |
| <b>PB</b> | UFPB              | Educação (3)<br>Letras (2)<br>Linguística (2)   |
|           | UFCG              | Linguagem e ensino (1)  |
| <b>RN</b> | UFRN              | Educação (1)  |
| <b>CE</b> | UECE              | Linguística aplicada (3)  |
|           | UFC               | Educação (1)<br>Linguística (1)<br>Psicologia (1)   |
|           | <i>UNIFOR</i>     | Saúde coletiva (1)  |
| <b>BA</b> | UNEB              | Educação e contemporaneidade (2)  |
|           | UFBA              | Educação (5)  |
| <b>PE</b> | UFPE              | Educação (3)<br>Letras (1)<br>Psicologia (1)  |
|           | <i>UNICAP</i>     | Ciências da linguagem (2)   |

- O número de produções acadêmicas correspondente à USP e à UNESP refere-se aos trabalhos produzidos em todos os seus diferentes *campi*.

- As instituições privadas estão destacadas em *itálico*.

**Fonte: Elaboração própria.**

Verifica-se um total de 64 universidades, das quais 33 são públicas e 31 são privadas, distribuídas entre as cinco regiões do país.

Destaca-se um percentual significativo de instituições privadas (49,43%) identificadas no período. Este dado contesta os resultados apresentados no estudo realizado por Marin, Bueno e Sampaio (2005), no qual, no cômputo geral, havia 32 universidades públicas (84,21%) e somente 6 universidades privadas (15,79%), no período de 1981 a 1998, segundo a temática “escola básica contemporânea”.

Os resultados observados no presente estudo refletem o significativo crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no setor privado, em especial, com a criação de novos cursos de Mestrado, como demonstraram Macedo e Sousa (2010).

De acordo com Saviani (2000), a partir do final da década de 1980 verifica-se uma expressiva propagação de universidades privadas no país. Segundo o autor,

A impressão que se tem é que, com a consagração da autonomia universitária como princípio constitucional operada pela Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, houve uma corrida das instituições superiores privadas para se transformarem em universidades. [...]. Além disso, o acirramento da concorrência e a busca de uma imagem favorável no mercado de serviços, são fatores que têm levado essas universidades privadas à iniciativa de criar, em seu âmbito, o nível de mestrado. (SAVIANI, 2000, p.10)

Todavia, observa-se que as instituições privadas, identificadas no presente estudo, representam 33% do total de produções acadêmicas, ratificando a predominância de produção nas universidades públicas.

A região Sudeste corresponde a 31 universidades, das quais 12 são públicas e 19 são privadas. Destaca-se o estado de São Paulo com 18 universidades, sendo 6 públicas e 12 privadas. No que concerne à produção acadêmica, destacam-se a PUC-SP com 12 produções, a USP e a UNICAMP com 9 produções cada e a UFSCAR e o CUMML com 8 produções cada. O estado do Rio de Janeiro corresponde a 8 universidades, sendo 4 públicas e 4 privadas, destacam-se a PUC-RJ com 5 produções acadêmicas e a UERJ com 4 produções acadêmicas. O estado de Minas Gerais corresponde a 4 universidades, sendo 1 pública e 3 privadas, destaca-se a UFU com 2 produções acadêmicas. O estado do Espírito Santo corresponde a 1 universidade pública, a UFES com 3 produções acadêmicas.

A região Sul corresponde a 16 universidades, das quais 8 são públicas e 8 privadas. O estado do Paraná corresponde a 5 universidades, sendo 4 públicas e 1 privada, destacam-se a UEM com 5 produções acadêmicas e a UFPR com 3 produções acadêmicas. O estado do Rio Grande do Sul corresponde a 10 universidades, sendo 3 públicas e 7 privadas, destacam-se a UFRS com 7 produções acadêmicas e a UFSM com 5 produções acadêmicas. O estado de Santa Catarina corresponde a 1 universidade pública, a UFSC com 17 produções acadêmicas.

A região Centro-Oeste corresponde a 4 universidades, sendo 2 públicas e 2 privadas. O estado do Mato Grosso do Sul corresponde a 2 universidades, sendo 1 pública e 1 privada, destaca-se a UFMS com 3 produções acadêmicas. O Distrito Federal corresponde a 1 universidade pública, a UNB com 10 produções acadêmicas. O estado de Goiás corresponde a 1 universidade privada, a PUC-GO com 1 produção acadêmica.

A região Norte corresponde a 3 universidades públicas. O estado do Amazonas corresponde a 1 universidade pública, a UFAM com 4 produções acadêmicas, o estado do Pará corresponde a 2 universidades públicas, a UEPA com 1 produção acadêmica e a UFPA com 6 produções acadêmicas.

A região Nordeste corresponde a 10 universidades, das quais 8 são públicas e 2 privadas. O estado da Paraíba corresponde a 2 universidades públicas, destaca-se a UFPB com 7 produções acadêmicas. O estado do Rio Grande do Norte corresponde a 1 universidade pública, a UFRN com 1 produção acadêmica. O estado do Ceará corresponde a 3 universidades, sendo 2 públicas e 1 privada, destaca-se a UECE e a UFC com 3 produções acadêmicas cada. O estado da Bahia corresponde a 2 universidades públicas, destaca-se a UFBA com 5 produções acadêmicas. O estado de Pernambuco corresponde a 2 universidades, sendo 1 pública e 1 privada, destaca-se a UFPE com 5 produções acadêmicas.

Dentre as universidades apresentadas no quadro 1, evidencia-se a UFSC com 17 produções acadêmicas, a PUC-SP com 12 produções acadêmicas e a UNB com 10 produções acadêmicas, como as universidades com maior número de produções acadêmicas na área no período especificado, o que denota a relevância de tais instituições na produção de conhecimento neste campo de investigação.

Referente aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, observa-se prevalência de programas em Educação, totalizando 48 programas, os quais correspondem a 122 produções acadêmicas. Destacam-se os programas de “Educação” da UFSC com 15 produções; do CUMML com 8 produções; da UFRS com 6 produções; da UFSM e da UFBA com 5 produções cada e da USP, da UNIMEP e da UFAM com 4 produções cada. Destaca-se também, o programa de “Educação Especial” da UFSCar com 8 produções acadêmicas. Este dado

corroborar o papel deste campo de investigação na produção de pesquisas em educação de surdos, bem como, demonstra a representatividade do referido programa no campo.

Em seguida, evidenciam-se os programas em Letras e Linguística, totalizando 22 programas, o quais correspondem a 39 produções, com destaque para o programa de “Linguística aplicada” da UNICAMP com 6 produções e o programa de “Linguística aplicada e estudos da linguagem” da PUC-SP com 4 produções.

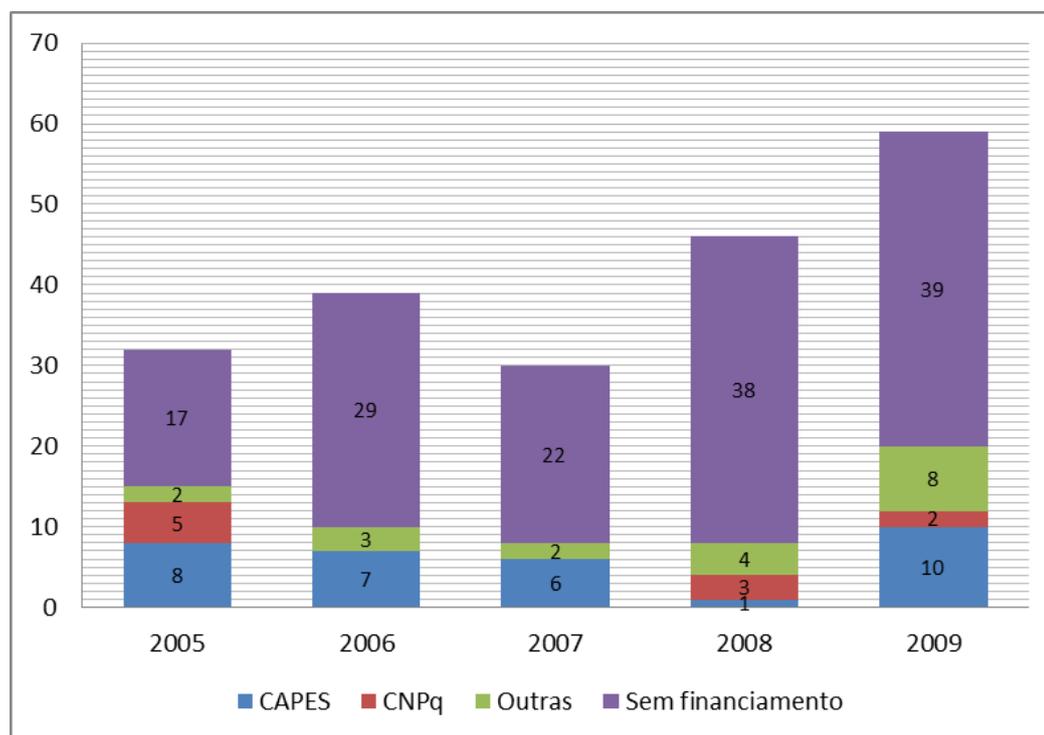
Considerando-se os aspectos mais frequentemente estudados sobre a temática Educação de surdos, especialmente nas últimas décadas, como a prática pedagógica, aquisição de linguagem e letramento, conforme observado no estudo desenvolvido por Nunes, Braun e Walter (2011), ratifica-se a predominância de produções acadêmicas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Letras e Linguística.

Ressalta-se, contudo, a presença de programas em Ciência da computação, Engenharia e Tecnologia, comumente observados em diferentes áreas de investigação.

Esta análise obedeceu à classificação das “Áreas do Conhecimento” estabelecida pela CAPES. A classificação das “Áreas do Conhecimento” tem finalidade operacional, visando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações (CAPES, 2012c).

#### **4.1.3 Financiamento**

O gráfico 4 apresenta o financiamento anual segundo os órgãos de fomento da produção acadêmica segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009 (Banco de Teses da CAPES 2011).

**Gráfico 4- Financiamento anual e segundo os órgãos de fomento da produção acadêmica**

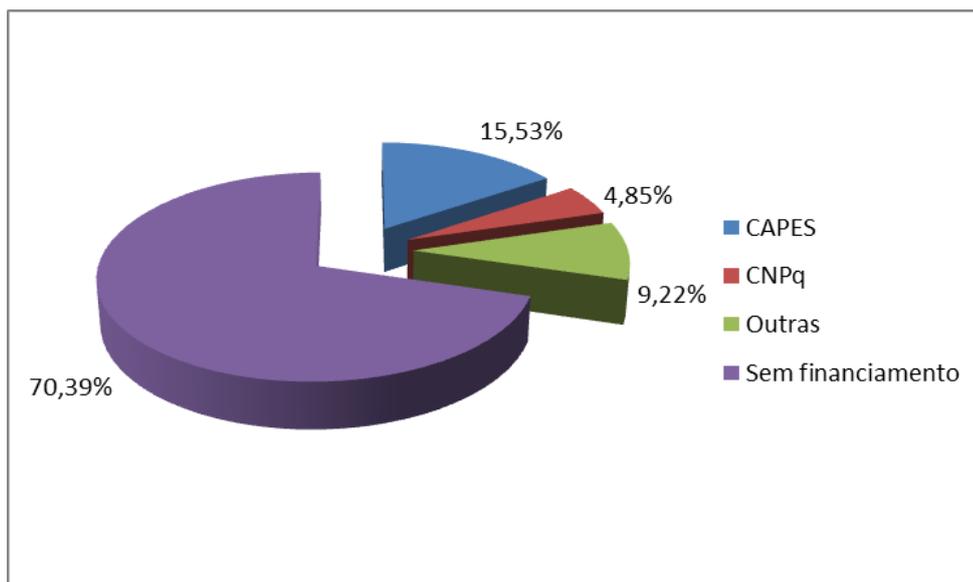
**Fonte: Elaboração própria.**

No ano de 2005, do total de 32 produções acadêmicas, 8 foram financiadas pela CAPES, 5 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2 por outras instâncias de fomento e 17 não possuíam financiamento. Em 2006, do total de 39 produções acadêmicas, 7 foram financiadas pela CAPES, 3 por outras instâncias de fomento e 29 não possuíam financiamento. Em 2007, do total de 30 produções acadêmicas, 6 foram financiadas pela CAPES, 2 por outras instâncias de fomento e 22 não possuíam financiamento. Em 2008, do total de 46 produções acadêmicas, 1 foi financiada pela CAPES, 3 pelo CNPq, 4 por outras instâncias de fomento e 38 não possuíam financiamento. Em 2009, do total de 59 produções acadêmicas, 10 foram financiadas pela CAPES, 2 pelo CNPq, 8 por outras instâncias de fomento e 39 não possuíam financiamento.

Verifica-se que 70,39% da produção acadêmica no período não possuíam financiamento, como pode ser observado no gráfico 5. Nota-se que a CAPES corresponde ao financiamento de 15,53% da produção acadêmica, o CNPq corresponde ao financiamento de 4,85% da produção acadêmica e outras instâncias de fomento (Mackpesquisa (1); FAPEAM (1); Bolsa Mestrado SE/SP (3); PUC/SP (3); FUNCAP (1); UNESP (1); SEESP (2); Governo

do Estado de São Paulo (1); UTP (1); PUC-Rio (2); Fundação Comunitária Tricordiana de Educação (1); UNISINOS (1); Santander (1)) correspondem ao financiamento de 9,22% da produção acadêmica.

**Gráfico 5 - Financiamento da produção acadêmica segundo os órgãos de fomento**



**Fonte: Elaboração própria.**

De acordo com André (2001), observa-se, nos últimos anos, expressiva redução do financiamento da pesquisa em educação no Brasil. De acordo com a autora, se na década de 80 a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) ofereciam apoio às pesquisas em Educação no país, nos últimos anos este apoio foi quase extinto. Mesmo considerando-se as agências de fomento estaduais, deve-se ponderar que o número de pesquisadores qualificados para solicitar financiamento aumentou significativamente.

Ressalta-se que o financiamento da produção científica no Brasil é realizado, principalmente, por meio de quatro agências federais: o CNPq e a FINEP - subordinados ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), e o INEP e a CAPES - vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Têm-se ainda as agências de fomento estaduais, como as Fundações e Entidades de Amparo à Pesquisa (FAPs), e as agências internacionais.

Campos e Fávero (1994), em um estudo realizado acerca da pesquisa educacional no Brasil na década de 90, constataram que em 1991, do total de 3.359 alunos matriculados em programas de Mestrado e Doutorado em Educação, apenas 29% recebiam bolsa de estudo concedida pela CAPES e 17% recebiam bolsa de estudo concedida pelo CNPq. Tais dados evidenciam que, neste período, o financiamento da pesquisa em Educação no Brasil, através da concessão de bolsas de estudo, apresentava-se escasso, dado que a maior parte dos alunos matriculados em programas de Mestrado e Doutorado em Educação não contava com apoio financeiro.

Como ratificam os autores, o CNPq e a FINEP sofreram, neste período, o impacto da crise econômica do país, bem como, da contenção de despesas por parte do governo federal, causando grandes perdas em linhas de fomento.

No rastro desta discussão, Chaves (2007), ao analisar os reflexos da reforma<sup>13</sup> implementada no Estado brasileiro, a partir da década de 1990, por meio da adoção de políticas de "ajuste fiscal" como estratégia para superação da crise da economia capitalista, no financiamento da produção científica no país, evidenciou uma profunda transformação no sistema brasileiro de produção científica e tecnológica, cuja reorientação central foi pautada pela promoção de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado.

Desse modo, segundo a autora, as parcerias entre o setor público, representado pelas agências de fomento estatais e as Universidades públicas, e o setor privado, através da constituição de fundos privados, passou a ser central na definição da Política Nacional para a Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCT&I) no país.

A criação dos Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia<sup>14</sup>, no ano de 1999, constituiu-se no marco inicial da adoção da política de parceria público-privada.

---

<sup>13</sup> De acordo com Chaves (2007), esta reforma fundamenta-se no argumento neoliberal da ineficácia dos serviços públicos e da necessidade da redução da participação do Estado no financiamento das políticas sociais, com a transferência de funções específicas para o mercado.

<sup>14</sup> Os Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia, criados a partir de 1999, são instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação no país. Os Fundos Setoriais têm se constituído no principal instrumento do Governo Federal para alavancar o sistema de CT&I nacional, possibilitando a implantação de novos projetos em ICTs, que objetivam não somente a geração de conhecimento, mas também sua transferência para empresas. Os setores privilegiados pelos Fundos Setoriais são: CT-Aero; CT-Agro; CT-Amazônia; CT-Aquaviário; CT-Biotec; CT-Energ; CT-Espacial; CT-Hidro; CT-Info; CT-Infra; CT-Mineral; CT-Petro, CT-Saúde; CT-Transporte; FSA-Audiovisual; Funttel e Verde-Amarelo (BRASIL, 2012).

O estudo, que compreendeu o período de 2000 a 2005, demonstrou que o total de recursos da União destinados à Ciência e Tecnologia (C&T), no período supracitado, representou apenas 0,15% do PIB, enquanto que em países como Japão, Estados Unidos, França e Alemanha, os investimentos em C&T excederam 2,5% do PIB. Nesta perspectiva, a autora conclui que a política de C&T executada pelo governo federal tem se caracterizado pela insuficiência de recursos públicos destinados ao seu financiamento (CHAVES, 2007).

Ressalta-se contudo, de acordo com a Base de Dados Estatísticos GEOCAPES (2012b), que no período de 2005 a 2009 houve significativa ampliação na concessão de bolsas de pós-graduação pela CAPES, com aumento de 899 a 9.126 bolsas em 2005 para 1.757 a 12.277 bolsas em 2009. Naquele quinquênio, a Grande Área: “Ciências Humanas” recebeu o maior número de bolsas de pós-graduação concedidas por este órgão de fomento.

No entanto, embora se verifique a ampliação de investimentos públicos, por meio da concessão de bolsas de pós-graduação, destinados, sobretudo, à Grande Área: “Ciências Humanas” no período especificado, evidencia-se a escassez de financiamento em C&T no país, assim como observado a partir dos resultados do presente estudo, bem como, dos estudos desenvolvidos por André (2001), Campos e Fávero (1994) e Chaves (2007).

## **4.2 Tendências e perspectivas**

Neste tópico apresentam-se os dados referentes ao critério **(b) tendências da produção acadêmica** a partir do indicador Tema (principal). Por meio dos temas principais das produções acadêmicas - identificados através dos respectivos resumos, foram elaboradas as categorias temáticas: “Linguagem”, “Processos educativos” e “Inclusão escolar/social”.

Considerando-se que o Tema (principal) de cada produção acadêmica correlacionou-se a apenas uma categoria, é possível verificar o número de produções acadêmicas por categoria, como pode ser observado na tabela 2.

**Tabela 2 - Distribuição da produção acadêmica por categoria temática**

| <b>Categoria</b>   | <b>Número de produções</b> |
|--|----------------------------|
| <b>Linguagem</b><br>(tema principal correlacionado a aspectos da linguagem como comunicação; língua e letramento)                  | <b>63</b>                  |
| <b>Processos educativos</b><br>(tema principal correlacionado a aspectos referentes ao processo/contexto de ensino e aprendizagem) | <b>61</b>                  |
| <b>Inclusão escolar/social</b><br>(tema principal correlacionado a diferentes aspectos da/na inclusão escolar e/ou social)         | <b>44</b>                  |

**Fonte: Elaboração própria.**

Destaca-se a categoria “Linguagem” com 63 produções acadêmicas (30,6%), em seguida, a categoria “Processos educativos” com 61 produções acadêmicas (29,6%) e a categoria “Inclusão escolar/social” com 44 produções acadêmicas (21,4%). Observa-se, contudo, certa equivalência no número de produções acadêmicas dentre as respectivas categorias temáticas. Ressalta-se que um total de 38 produções acadêmicas (18,4%) refere-se a temáticas diversas, desse modo não foi possível prescindir categorias temáticas.

O quadro 2 apresenta as categorias, subcategorias e tendências temáticas da produção acadêmica, segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009 (Banco de Teses da CAPES 2011).

Ressalta-se que dentre as categorias elaboradas, estudos contemplaram temas pontuais, assim, não foi possível abstrair subcategorias e tendências temáticas. No apêndice B observa-se o tema principal das produções acadêmicas referentes às respectivas categorias, subcategorias e tendências temáticas, bem como, os temas pontuais.

**Quadro 2 - Categorias, subcategorias e tendências temáticas da produção acadêmica**

| <b>Categorias</b>       | <b>Subcategorias</b>                              | <b>Tendências</b>   |
|-------------------------|---|---|
| Linguagem               | Língua de Sinais                                  | ⇒ Intérprete  |
|                         | Língua Portuguesa                                 | ⇒ Letramento  |
|                         | Interface de Língua de Sinais e Língua Portuguesa | ⇒ Leitura e Escrita   |
| Processos educativos    | Língua Portuguesa                                 | ⇒ Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua |
|                         | Matemática e Ciências Naturais                    | ⇒ Ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais     |
|                         | Materiais e recursos pedagógicos                  | ⇒ Tecnologias da Informação e Comunicação                     |
|                         | Língua de Sinais                                  | ⇒ Ensino e aprendizagem de LIBRAS                             |
| Inclusão escolar/social | Professor   | ⇒ Atuação docente<br>Formação docente                         |
|                         | Aluno surdo                                       | ⇒ Processo de escolarização                                   |
|                         | Políticas e discursos                             | ⇒ Propostas para inclusão                                     |

**Fonte: Elaboração própria.**

Mediante a análise dos temas principais identificados por meio dos resumos das produções acadêmicas, foi possível estabelecer as categorias temáticas “Linguagem”, “Processos educativos” e “Inclusão escolar/social”.

A categoria “Linguagem” compreende as produções acadêmicas com tema principal correlacionado a aspectos da linguagem como comunicação, língua e letramento. Nesta categoria temática evidenciam-se as subcategorias “Língua de Sinais” (24 produções), “Língua Portuguesa” (15 produções) e “Interface de Língua de Sinais e Língua Portuguesa” (10 produções). Na subcategoria “Língua de Sinais” identificou-se a tendência temática “Intérprete”, cujas produções acadêmicas referem-se à atuação/prática do intérprete de Língua de Sinais; formação e trabalho no ensino superior; identidade e posição discursiva do intérprete de Língua de Sinais. Na subcategoria “Língua Portuguesa” identificou-se a tendência temática “Letramento”, cujas produções acadêmicas referem-se às representações construídas pelos surdos acerca da leitura e escrita; letramento; aquisição ortográfica e escrita inicial de surdos usuários de implante coclear; literatura infanto-juvenil e leitura e escrita de surdos. Na subcategoria “Interface de Língua de Sinais e Língua Portuguesa” identificou-se a tendência temática “Leitura e Escrita”, cujas produções acadêmicas referem-se à aquisição da leitura e escrita por surdo usuário de Língua de Sinais; aquisição da leitura e escrita como segunda língua; construção da escrita em Língua Portuguesa e sua interface com a Língua de Sinais; estruturas ordinais-gramaticais da Língua Portuguesa escrita e LIBRAS e produção de textos paralelos em Língua Portuguesa e Língua de Sinais.

A categoria “Processos educativos” compreende as produções acadêmicas com tema principal correlacionado a aspectos do processo/contexto de ensino e aprendizagem. Nesta categoria temática evidenciam-se as subcategorias “Língua Portuguesa” (14 produções), “Matemática e Ciências Naturais” (14 produções), “Materiais e recursos pedagógicos” (10 produções) e “Língua de Sinais” (5 produções). Na subcategoria “Língua Portuguesa” identificou-se a tendência temática “Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua”, cujas produções acadêmicas referem-se ao ensino de leitura e literatura; ensino e aprendizagem de leitura e escrita em uma proposta bilíngue/como segunda língua; ensino de leitura e escrita em contexto escolar inclusivo; ensino e aprendizagem de português escrito e ensino de português escrito por meio de histórias em quadrinhos. Na subcategoria “Matemática e Ciências Naturais” identificou-se a tendência temática “Ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais”, cujas produções acadêmicas referem-se à educação sexual; educação ambiental; ensino de ciências; ensino de matemática; proposta de ensino de física e ensino de arte e geometria básica. Na subcategoria “Materiais e recursos

pedagógicos” identificou-se a tendência temática “Tecnologias da Informação e Comunicação”, cujas produções acadêmicas referem-se ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo; TICs como recursos mediadores e/ou facilitadores no processo de ensino e aprendizagem; ambiente virtual de aprendizagem; televisão como recurso pedagógico e recursos tecnológicos de aprendizagem. Na subcategoria “Língua de Sinais” identificou-se a tendência temática “Ensino e aprendizagem de LIBRAS”, cujas produções acadêmicas referem-se ao ensino e aprendizagem de LIBRAS no ensino superior; ensino e aprendizagem de LIBRAS para professores e na formação continuada na modalidade à distância e ensino da escrita de Língua de Sinais por meio do sistema SignWriting.<sup>15</sup>

A categoria “Inclusão escolar/social” compreende as produções acadêmicas com tema principal correlacionado a aspectos da/na inclusão escolar e/ou social. Nesta categoria temática evidenciam-se as subcategorias “Professor” (11 produções), “Aluno surdo” (11 produções) e “Políticas e discursos” (9 produções). Na subcategoria “Professor” identificou-se as tendências temáticas “Atuação docente” e “Formação docente”, cujas produções acadêmicas referem-se à atuação e prática docente em contexto escolar inclusivo, bem como, à formação da primeira professora surda no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho e à formação do professor de matemática a fim de atuar em contexto escolar inclusivo sob a perspectiva educacional bilíngue. Na subcategoria “Aluno surdo” identificou-se a tendência temática “Processo de escolarização”, cujas produções acadêmicas referem-se ao processo de escolarização de alunos surdos em escola regular e no ensino superior; avaliação do desenvolvimento de alunos surdos na escola regular e especial; experiências, concepções e construção da identidade em contexto escolar inclusivo e inclusão escolar de crianças surdas usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou implante coclear. Na subcategoria “Políticas e discursos” identificou-se a tendência temática “Propostas para inclusão”, cujas produções acadêmicas referem-se às propostas e políticas públicas para formação do intérprete de Língua de Sinais; inserção do surdo no mercado de trabalho; educação inclusiva em Santa Catarina e em Belém; formação de professores surdos e oficialização da LIBRAS, bem como, à proposta de educação bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC).

---

<sup>15</sup> De acordo com Quadros (2013), o sistema SignWriting é um sistema de escrita para escrever Línguas de Sinais, expressando os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação.

Pode-se dizer que as tendências temáticas identificadas no presente estudo, acerca da produção acadêmica constante no Banco de Teses da CAPES segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009, corroboram as principais tendências de investigação observadas por Nunes, Braun e Walter (2011) referentes aos estudos apresentados no GT 15 de Educação especial da ANPEd, no período de 1996 a 2010, que versaram sobre a surdez. De acordo com os apontamentos das autoras, os estudos voltados à surdez focalizaram, especialmente, temas como aquisição de linguagem, letramento, Língua de Sinais e inclusão escolar de alunos surdos.

Dentre as produções acadêmicas analisadas no presente estudo, ressalta-se o número significativo de produções que abordaram temas referentes às especificidades linguísticas dos surdos, sobretudo no que concerne à Língua de Sinais e Língua Portuguesa, evidenciando tendências temáticas como “Intérprete”, “Letramento”, “Leitura e Escrita”, “Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua” e “Ensino e aprendizagem de LIBRAS”.

Como ratificam Araújo e Lacerda (2010, p.700) “A problemática central da surdez diz respeito às peculiaridades de sua condição linguística”. Desse modo, pode-se dizer que ao longo da história da educação de surdos, as questões linguísticas representaram o cerne das principais discussões neste campo, assim como através da proposição de modelos educacionais como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, que versam, sobretudo, acerca da aquisição e desenvolvimento de linguagem pelo aluno surdo.

Pode-se afirmar ainda, que o atual discurso político de educação inclusiva para a educação de surdos ao propor um modelo educacional de abordagem bilíngue, tem colocado no centro das discussões a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, o que pode remeter ao número significativo de estudos que versam sobre tais temáticas.

Muitos estudos têm se dedicado à investigação das especificidades linguísticas na educação de surdos, abordando temas como leitura, escrita e letramento (LODI, 2006), (CRATO; CÁRNIO, 2009), (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007), (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009), (GUARINELLO et al., 2009), (FERNANDES, 1999); intérprete de Língua de Sinais (DORZIAT; ARAÚJO, 2012), (LACERDA; GURGEL, 2011), (GUARINELLO et al, 2008); Língua de Sinais (GÓES, 1996), (GESUELI, 2006), (FÁVERO; PIMENTA, 2006), (DIZEU; CAPORALI, 2005), (LACERDA, 2000b), dentre outros.

Observa-se também, dentre as produções acadêmicas analisadas, estudos que versaram sobre temas relativos ao processo de inclusão escolar/social, evidenciando tendências temáticas como “Atuação docente”, “Formação docente”, “Processos de escolarização” e “Propostas para inclusão”.

Em decorrência das atuais propostas políticas de uma educação inclusiva para o ensino de surdos, muitos estudos, especialmente a partir da última década, têm examinado temas referentes à inclusão escolar/social de alunos surdos, versando sobre concepções de alunos surdos (LACERDA, 2007), (MACHADO, 2006) e de professores acerca deste processo (GUARINELLO et al., 2007); intérprete de Língua de Sinais em contexto escolar inclusivo (DORZIAT; ARAÚJO; 2012), (LACERDA, 2002; 2000c); trajetória escolar do aluno surdo no ensino superior (CRUZ; DIAS, 2009), (QUADROS; CERNY; PEREIRA, 2008); políticas públicas inclusivas (DALLAN, 2012), (QUADROS, 2003); práticas pedagógicas (PEDROSO; DIAS, 2011), (ZANATA, 2004); dentre outros.

No rastro dessa discussão, pode-se afirmar que os resultados observados no presente estudo refletem as principais discussões empreendidas no campo da educação de surdos atualmente, bem como, no que concerne às diretrizes políticas nacionais para a educação de surdos.

Destaca-se ainda, a presença de tendências temáticas como “Ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais” e “Tecnologias da Informação e Comunicação”, cuja ocorrência pode evidenciar o papel de determinados programas de pós-graduação *stricto sensu* nesse tipo de produção, como programas em Ensino de ciências e matemática, Ensino de ciências da saúde e do meio ambiente, Ciência da computação, Engenharia e Tecnologia, bem como, o surgimento de novos temas de investigação no campo da educação de surdos.

Contudo, embora os resultados observados corroborem as principais tendências de investigação no campo da educação de surdos atualmente, ressaltam-se algumas lacunas no conhecimento que tem sido sistematizado acerca desta temática.

Ao se considerar as premissas do documento elaborado pela comunidade surda, denominado *Que educação nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), verifica-se que mesmo após pouco mais de uma década, muitos aspectos permanecem omitidos, como as questões relativas ao reconhecimento da(s) cultura(s) e identidade(s) surda(s) no processo educacional do aluno surdo.

Desse modo, a despeito dos avanços observados, a presente pesquisa permitiu assinalar a necessidade de estudos que contemplem as discussões da comunidade surda relativas à educação de surdos, como por exemplo, as propostas curriculares específicas para surdos, a inserção das manifestações artísticas e culturais surdas nas atividades escolares, a participação de pesquisadores surdos nas discussões pedagógicas, bem como, a defesa de escolas ou classes específicas para surdos.

Como apontam Skliar e Souza (2000), dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui um processo de “desouvintização”<sup>16</sup>, o qual supõe, entre outras coisas, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas sobre a surdez e os surdos, sobre as identidades surdas, sobre a Língua de Sinais, sobre as produções culturais dos surdos e sobre o seu processo educacional.

No entanto, estes direcionamentos demandam, como ratifica Sá (2006 c), a necessidade de incluir a educação de surdos em um contexto discursivo mais apropriado à condição linguística, social, comunitária, cultural e identitária dos surdos. Demandam ainda, uma produção científica que sustente os projetos educacionais multiculturais e inovadores, contemplando as discussões ‘com’ e ‘entre’ os grupos aos quais se destinam.

Neste sentido, é possível suscitar algumas perspectivas sobre este campo de investigação. De acordo com Quadros (2006, p. 9), pesquisadora organizadora da *Série Pesquisas em Estudos Surdos*, “As investigações que estão sendo realizadas no Brasil começam a apresentar outras possibilidades que vão além, ou seja, rompem com a mesmidade.”. Os estudos são produzidos por meio de reflexão junto aos surdos. Neste processo, desconstroem-se mitos, saberes e pensares.

Por fim, é necessário sublinhar o número expressivo de estudos dentre os que foram analisados, que contemplaram temas diversificados e pontuais não sendo possível prescindir categorias, subcategorias e tendências temáticas de uma forma mais abrangente e generalizada, que englobasse um conjunto mais organizado e coeso dos temas abordados.

---

<sup>16</sup> De acordo com Skliar (2000, p.13), “Desouvintizar, ouvintismo, ouvintização, constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes.”.

A este respeito, Warde (2010), em um balanço sobre a produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil referente ao período de 1982 a 1991, alertou sobre a dispersão e a variação temática dos estudos. De acordo com a autora, este fator pode decorrer da fragmentação dos temas em uma multiplicidade de subtemas ou assuntos, da pulverização dos campos temáticos e da descontinuidade no trato dos assuntos.

Devem ser destacados como sérios indicadores da descontinuidade e dispersão das dissertações/teses: em primeiro lugar, a baixa frequência com que dissertações e teses são utilizadas para tratamento das mesmas temáticas, enquanto outros títulos reiteram-se independentemente de já terem sido objeto central ou periférico de análises críticas; em segundo lugar, repetem-se os mesmos assuntos, frequentemente não por esforço cumulativo ou de revisão teórica, mas por desconhecimento do que já se produziu a respeito ou, ainda, pelo privilegiamento de situações imediatas vividas/observadas pelos próprios pós-graduandos. (WARDE, 2010, p. 24).

Destarte, ratifica-se a relevância de estudos que analisem o conhecimento que tem sido sistematizado em determinado campo do saber, no sentido de proporcionar elementos que subsidiem as reflexões críticas sobre a própria produção acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento e esta constatação confirmou-se também como uma das importantes contribuições que puderam ser desveladas pelo presente estudo.

Ainda, em relação à pesquisa realizada, vale ressaltar, por outro lado, suas limitações, visto que esta contemplou somente os resumos das produções acadêmicas no sentido de analisar e identificar os temas estudados e abstrair tendências temáticas da referida produção. Pois, assim como apontado anteriormente, verificaram-se no decorrer da pesquisa algumas lacunas, singularidades e ambiguidades nos textos dos resumos, limitando, em certa medida, o processo de análise de seu conteúdo, com maior profundidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da constatação, no decorrer do levantamento bibliográfico, do número extremamente significativo de produções acadêmicas que versavam sobre a temática Educação de surdos, o presente estudo pretendeu mapear este campo de investigação e identificar as tendências temáticas do mesmo, por meio da análise das informações bibliográficas e dos resumos das teses e dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES segundo o ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005 a 2009.

Desse modo, foi possível delinear um panorama do referido campo de investigação e identificar algumas tendências temáticas, bem como, possíveis lacunas desta produção.

Contudo, vale ressaltar o caráter preliminar deste estudo, visto que este compreendeu somente um determinado período e contemplou apenas alguns aspectos da produção acadêmica. De toda forma, foi possível evidenciar a fragilidade das informações contidas nos resumos, o que pode limitar, em certa medida, a precisão dos resultados obtidos, bem como indicar a carência de estudos análogos, no sentido de fornecerem subsídios e parâmetros para a análise dos dados com maior aprofundamento e consistência, com a possibilidade inclusive de serem utilizados os trabalhos completos como forma de verificação de fidedignidade existente entre o resumo e o texto completo.

Os resultados observados segundo os critérios Ano, Modalidade, Local, Universidade, Programa e Financiamento, corroboraram os apontamentos de alguns estudos que focalizaram semelhantes aspectos, como o crescimento constante no número de Mestrados e Doutorados no país; a prevalência de produções, na modalidade Mestrado Acadêmico; a distribuição geográfica e institucional dos estudos concentrada no eixo Sudeste-Sul; e a insuficiência de aportes financeiros, por meio da concessão de bolsas por agências de fomento, destinados à produção científica.

Foi possível observar ainda, a relevância de determinadas universidades na produção de conhecimento neste campo de investigação, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade de Brasília (UNB), bem como, o percentual expressivo de instituições privadas, embora segundo o número de produções acadêmicas as universidades públicas sejam predominantes. Este cenário suscita, portanto, a seguinte indagação: quais os fatores políticos, econômicos e educacionais que subjazem a esta demanda?

Constatou-se ainda, a predominância de produções acadêmicas em programas de pós-graduação em Educação, Letras e Linguística como esperado *a priori*, todavia, a presença de programas comumente observados em diferentes áreas de investigação, como programas em Ciência da computação, Engenharia e Tecnologia, exprime que o objeto de estudo Educação de surdos pode estar relacionado a diferentes prismas de investigação.

A análise dos temas principais das produções acadêmicas resultou nas categorias temáticas Linguagem, Processos educativos e Inclusão escolar/social, com equivalente número de produções em cada categoria. Todavia, assinala-se para o expressivo número de estudos com temas diversos e pontuais, refletindo uma possível dispersão e descontinuidade das produções, como ratificou Warde (2010).

Dentre as subcategorias, sublinham-se as relativas à Língua Portuguesa e Língua de Sinais, o que pode exprimir o impacto das atuais políticas educacionais inclusivas - segundo o discurso de educação bilíngue para surdos, na constituição dos objetos de investigação.

Este fator pode ser observado ao verificar as tendências temáticas identificadas no estudo, como Intérprete de Língua de Sinais; Letramento, Leitura e Escrita; Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua; Ensino e aprendizagem de LIBRAS; Atuação e Formação docente em contexto escolar inclusivo; Processo de escolarização do aluno surdo e Propostas para a inclusão. Pois, estas temáticas representam o cerne das principais discussões no campo da educação de surdos atualmente, decorrentes, sobretudo, das propostas políticas para a educação de surdos.

As tendências temáticas “Ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais” e “Tecnologias da Informação e Comunicação”, embora possam refletir o papel de determinados programas de pós-graduação *stricto sensu* no conjunto das produções analisadas, denotam a inclusão de tais temáticas nas investigações em diversos campos do conhecimento. De acordo com Warde (2010, p. 23), por exemplo, “a partir da década de 80, a produção discente dos programas de pós-graduação em educação se abriu para o “meio ambiente”. Em quase todos os programas manifesta-se o interesse e a preocupação com os problemas dos sistemas de ensino e da sociedade.”.

Por sua vez, as lacunas apontadas também refletem a perene tensão no campo da educação de surdos. Como assinalam Klein e Formozo (2009, p. 223), “a educação de surdos mantém-se em uma arena de lutas por sentidos em que a diferença surda é contestada, necessitando permanentemente ser pontuada e problematizada [...]”.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de incluir os discursos e as narrativas da comunidade surda na construção de novos objetos de investigação, no sentido de agregar diferentes perspectivas aos conhecimentos produzidos, construindo, reafirmando e também, desmitificando saberes.

Ressalta-se ainda, a ausência de uma discussão referente ao “lugar” da educação de surdos - escola específica para surdos ou escola regular inclusiva, questão fundamental nas proposições da comunidade surda e nas políticas educacionais inclusivas. Esta discussão, todavia, necessita compreender uma reflexão no sentido de uma escola democrática, de uma pedagogia que aproxime o surdo de sua alteridade.

Por fim, ante os resultados obtidos, verifica-se a necessidade de prosseguir e aprofundar esta investigação, bem como, ratifica-se a relevância de estudos que analisem o conhecimento produzido em determinado campo do saber, no sentido de oferecer subsídios aos pesquisadores revelando não só os grandes avanços na área ao longo do tempo, mas também as lacunas existentes cuja solução depende da investigação científica e de intervenções embasadas cientificamente (PINHEIRO et al, 2012).

Desse modo, considerando-se os desafios inerentes às atuais políticas de educação inclusiva, bem como, a educação de surdos um tema amplamente investigado, a partir de diferentes enfoques e abordagens, assinala-se para a relevância de estudos que analisem o conhecimento que tem sido sistematizado acerca da temática educação de surdos, dada a necessidade em reunir, ordenar e avaliar os dados das produções acadêmicas na área, no sentido de se realizar uma revisão crítica e configurar uma memória sobre a pesquisa segundo esta temática, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento no campo e para as transformações na prática.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 55-64, jul. 2001.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações Histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722010000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 nov. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. FINEP. **Financiadora de Estudos e Projetos**. Disponível em: [http://www.finep.gov.br/fundos\\_setoriais/fundos\\_setoriais\\_ini.asp?codSessaoFundos=1](http://www.finep.gov.br/fundos_setoriais/fundos_setoriais_ini.asp?codSessaoFundos=1). Acesso em: 19 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: Pessoa com surdez. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf). Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **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, 2005. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2005.

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: CAPES-PROESP, 2008.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre a inclusão escolar e educação inclusiva. In: **II Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos. Livro de Programa e Resumos, 2005.

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://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n88/n88a01.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2013.

CASARIN, M. M. Produção de livros bilíngues: língua de sinais e língua portuguesa. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 28., 2005. Anais... 2005.

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, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHAVES, V. L. J. **Política de financiamento da pesquisa no Brasil e no Pará**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3112--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). **Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=03307089Q2BJS4>. Acesso em: 11 mar. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>. Acesso em: 12 nov. 2012a.

\_\_\_\_\_. **GEOCAPES Dados Estatísticos**. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>. Acesso em: 17 ago. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Tabela de áreas de conhecimento**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf). Acesso em: 15 ago. 2012c.

CRATO, A. N.; CARNIO, M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 223-250, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

CRUZ, J. I. G. da.; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2012.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, 2012.

DIAS, T.; PEDROSO, C.; ROCHA, J. Uma análise sobre o ensino de libras e familiares ouvintes de alunos surdos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 26., 2003. Anais... 2003.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 77-85, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>. Acesso em: 13 dez. 2012.

DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R. de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F; ARAÚJO, J. R. de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2012.

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

FAVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 225-236, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Que educação nós surdos queremos**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível em: [www.feneis.org.br](http://www.feneis.org.br). Acesso em: 10 nov. 2011.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, T. A. Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotskiano. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 19., 1996. Anais... 1996.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983.

GESUELI, Z. M. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a narrativa. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 22., 1999. Anais... 1999.

\_\_\_\_\_. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 21., 1998. Anais... 1998.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-87, dez. 1976.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

GUARINELLO, A. C. et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, abr. 2009. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em 12 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, abr. 2008.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2012.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 205-218, ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

KLEIN, M. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador**. 1995. Disponível em: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Klein\\_movimento-surdo.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Klein_movimento-surdo.pdf). Acesso em: 10 dez. 2011.

KLEIN, M. e 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.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, ago. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. et al. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120-128.

\_\_\_\_\_. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23., 2000. Anais... 2000a.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000c, p. 51-84.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. **Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto\\_minicurso.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf). Acesso em: 10 set. 2012.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30., 2007. Anais... 2007.

\_\_\_\_\_. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. In: **Reunião Anual da ANPED**, 28., 2005. Anais... 2005.

\_\_\_\_\_. Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em línguas de sinais e escritos. In: **Reunião Anual da ANPED**, 26., 2003. Anais... 2003.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, p. 166-176, jan./abr. 2010.

MACHADO, P. C. Integração/ inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011.

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.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. (7ª edição). São Paulo: Hucitec, 1994.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, p. 177-183, jan./abr. 2010.

NUNES, L. R. D'O de P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: O que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 23-40, maio/ago. 2011. Edição Especial.

NUNES, L. R. D'O de P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, L. A. A construção da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio histórica. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 26., 2003. Anais...2003.

\_\_\_\_\_. A escrita do surdo: relação texto e concepção. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 21., 2001. Anais... 2001.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. da S. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 19, n. 20, p. 135-155, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/985/986>. Acesso em: 13 dez. 2012.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. 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.

PERLIN, G. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos\\_Texto-Base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf). Acesso em: 19 set. 2012.

PINHEIRO, R. C. et al. Produção científica sobre avaliação da visão em crianças: um estudo bibliométrico na base de dados LILACS. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 143-166, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 30 nov. 2012.

QUADROS, R. M. de. **Um capítulo da história do SignWriting**. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acesso em: 1 abr. 2013.

QUADROS, R. M. de. Apresentação. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 9-13.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_05/05\\_quadros.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf). Acesso em: 13 dez. 2012.

QUADROS, R. M. de; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos III**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 30-55.

RODRIGUES, C. H. Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 33., 2010. Anais... 2010.

SÁ, N. L. **Os Estudos Surdos**. 2006a. Disponível em: [http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos\\_surdos\\_feneis.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc). Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Existe uma cultura surda**. 2006b. Disponível em: [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura\\_surda.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc). Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **A questão da educação de surdos**. 2006c. Disponível em: [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_de\\_surdos.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc). Acesso em: 10 dez. 2011.

SANTOS, A. L. F. dos.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, p. 1-19, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189118251004>. Acesso em: 6 jan. 2013.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. de O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2012.

SILVA, A. B. de P. e. **Aspectos psicossociais da surdez**: a representação social de mães ouvintes. 2006. 276 f. Tese (Doutorado em Saúde da criança e do adolescente) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 105-153.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-14.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-32.

SKLIAR, C.; SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUNG, A.; SIMON, K. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STROBEL, K. L. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 18-37.

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/1843/FAEC-85EPZ5/1/silvana\\_ventorim.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85EPZ5/1/silvana_ventorim.pdf). Acesso em: 19 set. 2012.

VILELAS, J. **Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): Avaliação e Perspectivas. In: ANPEd/CNPq. **Avaliação e perspectiva na área de educação: 1982-91**. Porto Alegre: ANPEd, 2010, p. 1-68.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Ficha de catalogação da produção acadêmica constante no Banco de Teses da CAPES - ASSUNTO Educação de surdos e ANO BASE 2005-2009.**

| <b>Critério A.</b> | <b>Critério B.</b> |
|--------------------|--------------------|
| Programa:          | Tema (principal):  |
| Ano:               |                    |
| Modalidade:        |                    |
| Financiamento:     |                    |
| Local:             |                    |
| Universidade:      |                    |

## APÊNDICE B - Categorias, subcategorias, temas e tendências temáticas.

| <b>LINGUAGEM</b>  |  |                   |
|---|--|-------------------|
| Subcategorias   | Tema principal   | Tendências        |
| Língua de Sinais  | <p style="text-align: center;">Atos comunicativos em Língua de Sinais<br/> Intérprete de Língua de Sinais/ prática<br/> Intérprete de Língua de Sinais/ mediação da aprendizagem em contexto escolar inclusivo<br/> Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais<br/> Literatura infantil e construção da narrativa em Língua de Sinais<br/> Currículo da disciplina de Língua de Sinais<br/> Intérprete de Língua de Sinais/ atuação em contexto escolar inclusivo<br/> Intérprete de Língua de Sinais no ensino superior/ identidade<br/> Intérprete de Língua de Sinais/ identidade<br/> Metáforas conceituais da subjetividade em LIBRAS<br/> LIBRAS/ emancipação dos surdos<br/> Segmentação sintática em LIBRAS<br/> Leitura e escrita em Sinais<br/> Diversidade linguístico-cultural da LIBRAS no Ceará<br/> Sinais Kaingang-LIBRAS<br/> Intérprete de Língua de Sinais/ posição discursiva<br/> Componente curricular de LIBRAS<br/> Intérprete de Língua de Sinais no ensino superior/ formação e trabalho<br/> Figuratividade em discursos em LIBRAS<br/> Intérprete de Língua de Sinais/ atuação<br/> Variação linguística da LIBRAS<br/> Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da LIBRAS - TVRSL1<br/> Trânsito ouvinte-surdo/ curso de LIBRAS ministrado por professor surdo<br/> Aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas/ efeito do ambiente</p> | Intérprete        |
| Língua Portuguesa   | <p style="text-align: center;">Linguagem, leitura e escrita/ representações construídas pelo surdo<br/> Escrita de surdos/ história de vida<br/> Letramento/ minoria surda<br/> Competência linguística de alunos surdos na Língua Portuguesa<br/> Aquisição ortográfica de crianças com implante coclear<br/> Escrita do surdo/ marcas de sua subjetividade<br/> Língua Portuguesa/ significado atribuído por surdos universitários<br/> Literatura infanto-juvenil<br/> Escrita inicial de crianças com implante coclear<br/> Texto escrito por surdos universitários<br/> Letramento/ visão de professores e família<br/> Letramento/ recurso tecnológico<br/> Apropriação de linguagem escrita<br/> Leitura em Língua Portuguesa/ histórias em quadrinhos<br/> Práticas de letramento/ formação docente reflexiva</p>  | Letramento        |
| Interface de Língua de Sinais e Língua Portuguesa   | <p style="text-align: center;">Análise de interlínguas/ português escrito<br/> Letramento/ fluência em LIBRAS<br/> Aquisição da escrita/ criança surda usuária de Língua de Sinais<br/> Aquisição de leitura e escrita como segunda língua<br/> Construção da escrita em Língua Portuguesa/ interface entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa<br/> Representações construídas sobre a Língua Portuguesa e LIBRAS<br/> Zona de conflito entre LIBRAS e português escrito<br/> Estruturas ordinais-gramaticais da Língua Portuguesa escrita e LIBRAS<br/> Status atribuído à Língua Portuguesa e LIBRAS<br/> Produção de textos paralelos em Língua Portuguesa e LIBRAS</p>   | Leitura e Escrita |
| <b>Temas pontuais</b>   |  |                   |
| <p>Estratégias comunicativas e metacomunicativas de alunos surdos na interação com professores e colegas ouvintes<br/> Investigação das funções da linguagem, teoria da mente, vocabulário e desempenho de alunos surdos<br/> Tele informação<br/> Mídia televisiva<br/> Avaliação da linguagem, letramento emergente e consciência fonológica<br/> Estratégias comunicativas de crianças surdas<br/> Desempenho da linguagem de crianças com implante coclear<br/> Comportamento informacional de pós-graduandos surdos<br/> Escrita numérica<br/> Linguagem corporal<br/> Terapia fonológica<br/> Linguagem no processo de intersubjetivação de crianças surdas<br/> Vocabulário didático de termos das ciências biológicas para alunos surdos<br/> Leitura em inglês</p> |  |                   |

| <b>PROCESSOS EDUCATIVOS</b>   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Subcategorias</b>  | <b>Tema principal</b>  | <b>Tendências</b>  |
| Língua Portuguesa   | <p>Ensino de leitura e literatura</p> <p>Ensino de leitura e escrita/ proposta bilíngue</p> <p>Ensino de leitura e escrita em contexto escolar inclusivo</p> <p>Ensino e aprendizagem de português escrito</p> <p>Aprendizagem de português escrito</p> <p>Ensino de português escrito/ histórias em quadrinhos</p> <p>Ensino de leitura de português/ prática bilíngue</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa/ práticas pedagógicas</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa escrita/ interlíngua</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa/ políticas e práticas</p> <p>Aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como segunda língua</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)</p> <p>Ensino de Língua Portuguesa/ prática de andaimento coletivo</p> | <p>Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua</p> |
| Matemática e Ciências Naturais  | <p>Educação sexual</p> <p>Ensino de Matemática/ exploração do Origami</p> <p>Educação ambiental/ Gincana Sociocultural</p> <p>Ensino de Arte e Geometria básica/ metodologia interdisciplinar</p> <p>Ensino de Ciências e Matemática/ representações docentes</p> <p>Ensino de Matemática/ necessidades formativas de professores</p> <p>Proposta de ensino de Física</p> <p>Educação ambiental/ representações sociais</p> <p>Resolução de problemas aditivos</p> <p>Educação ambiental</p> <p>Ensino de Ciências/ modelos qualitativos</p> <p>Ensino de Matemática/ cultura surda</p> <p>Ensino de Matemática/ Rede Interativa Virtual de Educação do MEC</p> <p>Educação sexual</p>   | <p>Ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais</p>     |
| Materiais e recursos pedagógicos  | <p>Programa informatizado e individualizado para o emprego do alfabeto digital</p> <p>Teatro/ instrumento no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) / recursos mediadores e ou facilitadores no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Ferramenta didático-pedagógica/ arte, educação e design</p> <p>Televisão como recurso pedagógico</p> <p>Recurso tecnológico de aprendizagem/ protótipo de ambiente computadorizado</p> <p>Material pedagógico/design e educação</p> <p>Ambientes virtuais de aprendizagem</p> <p>Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no processo educativo</p> <p>Ambiente virtual de educação a distancia para surdos</p>   | <p>Tecnologias da Informação e Comunicação</p>                     |
| Língua de sinais  | <p>Ensino de escrita de Língua de Sinais/ sistema SignWriting</p> <p>Ensino e aprendizagem de LIBRAS</p> <p>Ensino de LIBRAS no ensino superior</p> <p>Ensino de LIBRAS para professores</p> <p>Ensino de LIBRAS a distancia/ formação continuada de professores</p>   | <p>Ensino e aprendizagem de LIBRAS</p>                             |
| <b>Temas pontuais</b>   |  |  |
| <p>Ensino e aprendizagem de Língua inglesa</p> <p>Proposições de ensino para a educação de surdos</p> <p>Prática pedagógica/ escola bilíngue</p> <p>Arte-educação</p> <p>Ações educacionais/ bilinguismo</p> <p>Estratégias de mediação simbólicas utilizadas por surdos/ processo de construção de conhecimento escolar</p> <p>Ensino de dança</p> <p>Práticas de numeramento-letramento</p> <p>Pedagogia Surda</p> <p>Ensino de Inglês</p> <p>Pedagogia Visual</p> <p>Educação física</p> <p>Estratégias de mediação e interação simbólicas/ processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Avaliação no contexto da educação de surdos</p> <p>Pedagogia da Diferença</p> <p>Singularidade viso-espacial/ trabalho pedagógico</p> <p>Conceitos científicos no ensino superior</p> <p>Ensino de música</p> |  |  |

| <b>INCLUSÃO ESCOLAR/SOCIAL</b>   |   |  |
|--|---|--|
| <b>Subcategorias</b>   | <b>Tema principal</b>   | <b>Tendências</b>                              |
| Professor  | <p>Atuação docente/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Desafios da inclusão escolar/ formação da primeira professora surda no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC)</p> <p>Atuação docente/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Identidade inclusiva do aluno-docente</p> <p>Prática pedagógica/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Atuação docente/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Atuação docente e intérprete de Língua de Sinais/ classe especial e regular</p> <p>Programa de intervenção para professores</p> <p>Concepção e prática docente/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Representações culturais produzidas sobre professores surdos que atuam no ensino superior</p> <p>Formação do professor de matemática/ inclusão escolar e bilinguismo</p> | <p>Atuação docente</p> <p>Formação docente</p> |
| Aluno surdo  | <p>Avaliação do desenvolvimento de alunos surdos na escola regular e especial</p> <p>Processo de escolarização/ rede regular de ensino</p> <p>Concepções de alunos surdos/ contexto escolar inclusivo</p> <p>Educação bilíngue/ papel da linguagem na formação da criança surda</p> <p>Construção da identidade surda em contexto escolar inclusivo</p> <p>Cotidiano escolar inclusivo/ experiências de alunas surdas</p> <p>Inclusão escolar de crianças usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou implante coclear</p> <p>Ensino superior/ percepção do aluno surdo</p> <p>Sucesso escolar e ensino superior</p> <p>Relação entre surdos e intérpretes no ensino superior</p> <p>Trajatória escolar e ensino superior</p>                            | <p>Processo de escolarização</p>               |
| Políticas e discursos  | <p>Políticas públicas/ formação do intérprete de Língua de Sinais</p> <p>Políticas públicas/ inserção no mercado de trabalho</p> <p>Política inclusiva na perspectiva de professores</p> <p>Políticas e práticas de educação inclusiva em Santa Catarina</p> <p>Políticas de educação inclusiva em Belém</p> <p>Política de formação de professores de surdos</p> <p>Discursos de educação inclusiva</p> <p>Oficialização da LIBRAS/ inclusão do surdo</p> <p>Proposta de Educação Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC)</p>  | <p>Propostas para inclusão</p>                 |
| <b>Temas Pontuais</b>  |   |  |
| <p>Cotidiano escolar inclusivo</p> <p>Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) / potencialidades e limites no processo de inclusão escolar</p> <p>Mercado de trabalho/ Manaus</p> <p>Teatro/ inclusão social do surdo</p> <p>Limites e possibilidades na relação entre surdos e ouvintes em escola inclusiva</p> <p>Processo de inclusão escolar</p> <p>Sala de recursos</p> <p>Instrutor surdo/ trabalho e formação</p> <p>Socialização entre surdos e ouvintes em escola inclusiva</p> <p>Escola pólo</p> <p>Proposta de inclusão</p> <p>Currículo na educação de surdos/ escolas regulares</p> <p>Condições organizadas pela escola e práticas desenvolvidas em sala de aula</p> |   |  |