

SABERES PERTINENTES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA: A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

KNOWLEDGE RELEVANT FOR AN INCLUSIVE PRACTICE:
THE BRAZILIAN AND SIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 821 - 835

Ivan Vale de Sousa¹
Marineide Câmara Silva²

RESUMO: Este ensaio de natureza bibliográfico-analítica tem por objetivos evidenciar a educação de surdos a partir de um recorte histórico, abordando a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, assim como analisar os avanços e os desafios do Curso de Formação de Professores em Libras na cidade de Parauapebas, sudeste do Pará e como este contribui com o processo de inclusão educacional no município. Propomos uma discussão sobre a política de inclusão na escola regular, da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na oferta e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e como a aquisição da Língua de Sinais reflete na criação de novas estratégias de aprendizagem no contexto da sala de aula. Utilizamos a metodologia qualitativo-descritiva refletindo com alguns autores, para isso analisamos dados a partir de questionários e entrevistas. Esperamos que a presente produção possa incitar antigas e novas discussões no que se refere à escolarização de surdos e a formação de docentes com ações inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Formação de professores. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT: This bibliographic essay - analytical nature aims to highlight the education of the deaf from a historical view, addressing teacher education from the perspective of Inclusive Education, as well as analyze the progress and challenges of the Training Course for Teachers in Sterling city Parauapebas, southeast Pará and how this contributes to the process of educational inclusion in the municipality. We propose a discussion on the politics of inclusion in regular schools, the implementation of multi-functional resources in the provision and strengthening of specialized education and how the acquisition of sign language reflects the creation of new learning strategies in the context of the classroom. We used qualitative descriptive methodology reflecting to some authors, for this we analyzed data from

¹Mestrando em Letras no Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Professor da Rede Municipal de Ensino na Escola Cecília Meireles em Parauapebas, sudeste do Pará. ivan.valle.de.sousa@gmail.com

²Mestre em Cultura e Sociedade e professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

questionnaires and interviews. We hope that this production could incite old and new discussions regarding the education of the deaf and the training of teachers with inclusive actions.

KEYWORDS: Deaf education . Teacher training . Brazilian sign language.

Introdução

Da exclusão à inclusão são anos de luta pelo respeito à diversidade e pela forma peculiar de gerar competências das pessoas com deficiência. As políticas de Educação Inclusiva implementadas no ensino regular pretendem ressignificar as práticas docentes tornando-as acessíveis a todos. Na proposta inclusiva a educação pressupõe a escola comum às pessoas com e sem deficiências, na qual todos podem e devem construir o conhecimento de acordo com as habilidades e potencialidades de cada um.

O processo educacional no Brasil para os surdos tem início com a criação do Instituto dos Meninos-Surdos e a partir desse feito o processo de luta pelos direitos, como também no cumprimento de deveres dos surdos ganha destaque. Em meio às muitas conquistas é necessário que a formação de professores seja repensada a partir de uma abordagem construtivista das competências e para o atendimento à diversidade presente na escola.

É com o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 10.436/2002, fruto da luta da Comunidade Surda Brasileira que o processo de escolarização dos surdos ganha força, principalmente com a inserção da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Não objetivamos esgotar a temática, mas ampliar a discussão sobre a educação de surdos, apresentando uma conclusão do assunto. Para isso, evidenciaremos o processo de inclusão do aluno deficiente auditivo e surdo no município de Parauapebas a partir do Curso de Formação de Professores em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), analisando sua história, desafios e perspectivas assim como tais discussões refletem nas práticas docentes e, principalmente no exercício da sala de aula.

Recortes e aspectos históricos da educação de surdos

A educação é direito de todos e dever do Estado ofertá-la com qualidade à sociedade. Por muito tempo as pessoas com deficiência foram proibidas de exercer esse direito, com a intenção de compreender o contexto histórico de escolarização dos deficientes, sobretudo, dos surdos, apresentaremos um recorte dessa trajetória histórica.

O preconceito sempre esteve ligado ao processo histórico da humanidade. As concepções que a sociedade fazia sobre os surdos eram pejorativas e negativas. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas com compaixão e abandonadas à própria sorte, excluídas dos espaços de produção do saber. “Da mesma forma que na antiguidade, alguns continuavam a ser 'aproveitados' como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc.” (BRASIL, 2000, p. 9).

Nesse período o deficiente era considerado inferior aos demais seres humanos, despertava nas pessoas um olhar de piedade, compaixão ou era visto como ser castigado pelos deuses, sendo, portanto, abandonado e muitas vezes, exterminado. Com o tempo a deficiência passou a ser compreendida como algo sobrenatural, restrita ao campo investigativo e aos fenômenos físicos:

[...] Sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora expiador de culpas alheias, ou um aplicador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, um para-raios [...]. (PESSOTI, 1994, apud

BRASIL, 2000, p. 11)

As pessoas com deficiência, marginalizadas da vida social, durante muito tempo lhes foram atribuídas à função de seres que precisavam apenas de assistencialismo e não como sujeitos com direitos, entre eles, a educação.

Sobre o processo educacional do surdo, em 637 d.C., o bispo Bervely ensinou um surdo a falar, sendo este fato considerado um milagre, uma vez que a crença de que as pessoas surdas não poderiam ser educadas também existia, o que perdurou até o século XV. Até então, elas viviam à margem da sociedade, sem nenhum respeito ou direito assegurado. (QUADROS, 1997; SOARES, 2005)

No final do século XV não haviam escolas especializadas para o atendimento ao surdo, apenas pessoas ouvintes tentaram ensiná-los. O médico italiano e matemático Girolamo Cardano (1501 – 1576) utilizava sinais e linguagem escrita para se comunicar com os surdos. Outro caso interessante também foi o do monge espanhol beneditino, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), que além de sinais, utilizava o treinamento da voz e a leitura dos lábios.

Conforme Goldfeld (2002), no século XVI apareceram os primeiros educadores de surdos – Heinick, o abade Charles L'Épée e Braidwood. Esses educadores desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda, visando dar-lhe condições de participação efetiva na sociedade. Pode-se dizer que despontava, oficialmente, a luta pela inclusão das pessoas com surdez.

Juan Pablo Bonet (1579 – 1633) escreveu na Espanha em 1620 sobre as causas da deficiência auditiva e dos problemas de comunicação. Seus escritos representaram uma crítica aos métodos brutais e de gritos para ensinar alunos surdos e demonstrou pela primeira vez o alfabeto na língua de sinais (LACERDA, 1998). Teve-se início a separação entre as correntes de ensino/aprendizagem de línguas/comunicação dos surdos, a oralista e a gestualista. Ainda, neste período, Samuel Heinick (1712 – 1789), na Alemanha foi considerado o maior educador de surdos, porém com o despontar de 1750, foi fundada a primeira escola pública baseada no método oral por Heinick.

No mesmo ano, 1750, o abade Charles Michel de L'Épée teve êxito com a instrução formal de duas crianças surdas. Em 1760, transformou sua casa na primeira escola pública para surdos, Instituto de Surdos e Mudos em Paris, fazendo uso de uma abordagem denominada gestualista (REILY, 2007). O médico Jean-Marie Garpard Itard foi o primeiro a realizar em 1802, treinamento auditivo com os hipoacústicos. Novos estudos foram desenvolvidos sobre o treinamento auditivo e a leitura labial, de modo que o método oral passou a ser mais divulgado e aceito. (LACERDA, 1998)

Conforme Oliveira e Lima (2010), em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet visitou o abade L'Épée e juntos fundaram a primeira escola americana para surdos em Connecticut, em 1817. Quase cinco décadas mais tarde, no ano de 1864, foi criada nesse país a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, atualmente Universidade Gallaudet. Em 1880, durante o Congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão, Itália, Alexander Graham Bell, inventor do telefone, defendeu que o ensino dos surdos devia ocorrer exclusivamente pelo método oral.

A história da Educação Especial no Brasil tem como marco fundamental a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamim Constant (IBC) em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial. (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2005)

Em 1957, o professor francês Harnest Huet, surdo e partidário de L'Épée, que utilizava o método combinatório, veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, Instituto

Nacional de Educação de Surdos, atualmente, mantido pelo Governo Federal e atende em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, criado pela Lei nº 839.

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aquelas com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal. (GLAT; FERNANDES, 2005, pp. 36-37)

A Fundação Instituto dos Meninos Cegos e dos Meninos Surdos representou um grande avanço no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual e surdez ampliando espaços para a concretização e a reflexão sobre o processo educacional desses sujeitos, porém não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTA, 2005, p. 29), em ambos os institutos.

Em 1980, no Congresso Mundial de Surdos (Milão – Itália), houve uma votação para decidir por qual método a pessoa com surdez deveria ser ensinada. Chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro, considerado um retrocesso para as comunidades surdas. Após as discussões, o método vencedor foi o Oralismo e a língua de sinais foi oficialmente proibida. Conforme Goldfield (1997) o oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolvimento a língua oral.

Conforme Silva e Santos (2011) no ano de 1987, um grupo de surdos propôs a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que até hoje atua e vem crescendo bastante. É uma entidade filantrópica sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira, filiada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades são reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal.

As conquistas das pessoas com deficiência, sobretudo, de surdos representam a luta por reconhecimento de direitos à educação e ao exercício da cidadania. No Brasil, essas pessoas sempre foram marginalizadas e esquecidas. A partir do Decreto Imperial com a criação dos institutos, os horizontes começam a se ampliar no atendimento aos deficientes. Considera-se, ainda, importante a organização da Comunidade Surda na busca pelos direitos e no cumprimento de leis.

No século XX, o número de escolas para surdos começou se expandir em todo o mundo. No Brasil, surgiu o Instituto Santa Terezinha para crianças surdas (São Paulo), a Escola Concórdia (Porto Alegre – RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL/ LP (Brasília – DF). Por intermédio da criação do Instituto dos Meninos-Surdos, novos caminhos foram traçados no processo educacional do surdo. (SILVA; SANTOS, 2011)

Com o despontar do século XXI, muitas ações no processo de educação de surdos no Brasil foram sendo concretizadas. Com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a comunidade de surdos teve grande conquista, pois a partir desta data a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se tornava reconhecida como Língua das Comunidades Surdas Brasileiras. Após três anos, a Libras foi sancionada e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O Decreto nº 5.626/2005, fruto da luta da Comunidade Surda Brasileira, reconheceu a Libras como meio legal, comunicacional e expressivo dos surdos, garantindo, ainda, a inserção da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos de fonoaudiologia e, de magistério de nível médio.

O processo histórico da escolarização das pessoas com deficiência auditiva e

surdez traz à tona a discussão de que forma esses sujeitos possam ter assegurados os direitos educacionais. Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular nos cursos de formação compreende-se que os avanços estão sendo percebidos, porém precisa-se avançar mais ainda.

Atualmente, ouve-se muito sobre inclusão, acessibilidade, adaptação curricular e escolas adaptadas. Compreendemos que as políticas de educação especial na vertente das ações inclusivas proclamam a escola como espaço de todos e projeto de sociedade que precisa continuamente readaptar práticas, rever planejamentos e discutir a aprendizagem das pessoas com e sem deficiência. Por isso, avançar sempre é necessário, reavaliar políticas e adaptar ações em prol da inserção, permanência e aprendizado de qualidade de todos os alunos pressupõe investimentos públicos, a participação efetiva da família e o trabalho mediativo do professor.

Inclusão, docência e escolarização dos alunos com surdez e deficiência auditiva

Segundo Costa, Cruz e Oliveira (2006) as perdas auditivas são classificadas em *perdas condutivas ou de transmissão* – quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna, podendo ser corrigida por meio de tratamento clínico ou cirúrgico. *Perdas neurossensoriais* – quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo, é um tipo de deficiência irreversível. *Perda auditiva mista* – quando há uma alteração na condução do som até o órgão sensorial ou do nervo auditivo. *Distúrbios centrais* – a surdez central não é, necessariamente, acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral, sistema nervoso central.

É comum as pessoas confundirem os termos deficientes auditivos e surdos. A perda auditiva e a surdez podem ocasionar problemas emocionais e psicológicos. A não compreensão do mundo exterior traz a essas pessoas a solidão, a insatisfação. A audição normal corresponde à habilidade de captar sons de até 20 dB N.A. Assim, como um exercício didático, apresentaremos os níveis utilizados para caracterizar os graus de severidade da deficiência auditiva, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Graus de Severidade da Deficiência Auditiva

Audição Normal	Limiares entre 0 a 24 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Leve	Limiares entre 25 a 40 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Moderada	Limiares 41 e 70 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Severa	Limiares entre 71 e 90 dB nível de audição
Deficiência Auditiva Profunda	Limiares acima de 90 dB

Fonte: Oliveira e Lima (2010, p. 3)

O diagnóstico é essencial para que o tratamento ou os encaminhamentos sejam instituídos o mais rápido possível com vistas a um resultado com menos grau de complicação. Por meio dessa análise é possível direcionar o trabalho para o campo educacional, além de voltar o olhar para o campo emocional.

As políticas nacionais de inclusão escolar estão asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/ 96 (LDB), que define no capítulo V, Educação Especial como modalidade escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Os representantes do governo destacam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de

Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994, como o despontar para o atendimento de todas as crianças com deficiência na escola regular.

A partir das discussões e reflexões apresentadas na conferência de Salamanca foram elaboradas propostas que viabilizassem a inserção das pessoas com deficiência na escola, assegurando-lhes o direito de aprender. Como fruto dessas discussões, a Declaração de Salamanca, foi ratificada na intenção de apontar linhas específicas de ações, reconhecendo as diferenças e as diversas formas de aprender, entre elas, a educação de surdos na perspectiva de um ensino de qualidade.

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos devem ter atendimento específico: 21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou em unidades especiais nas escolas comuns. (UNESCO, 1994, apud OLIVEIRA; LIMA, 2011, p. 6)

Com a Política de Educação Inclusiva, o Ministério da Educação elaborou as diretrizes e ações que objetivam a reorganização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado. Essa política partiu dos objetivos de complementar a formação das pessoas com surdez. A compreensão de um conceito sobre uma mesma temática pode ser formulado de diferentes maneiras, adaptando-a às necessidades dos estudantes, característica do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos são os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, levando em consideração as necessidades e habilidades específicas, tendo como foco atividades adaptadas às necessidades discentes, com os mesmos desafios propostos na sala regular. Vale esclarecer, que o AEE não tem por política ou meta cumprir a função de reforço escolar ou funcionar como espaço pedagógico para a resolução de exercícios, mas constitui-se a partir de estratégias que potencializem as habilidades discentes, dirimindo as dúvidas e amenizando as dificuldades.

Conforme Damázio (2007), o Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Os professores utilizam imagens quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo.

Por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar e assegurar às instituições na oferta do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo com o fortalecimento do processo de inclusão na escola comum. As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados na escola regular, nos quais são realizados os atendimentos. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos e acessíveis, além de equipamentos para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial.

O ensino de Língua Portuguesa para os alunos com surdez, em uma perspectiva bilíngue acontece na Sala de Recursos Multifuncionais e em horário diferente da sala de aula comum. O ensino deve ser direcionado por um professor de preferência formado em Língua Portuguesa com o objetivo de desenvolver as competências gramatical e linguística, como também a textual, tornando-os capazes de gerar seqüências linguísticas.

No Atendimento Educacional Especializado, o professor trabalha os sentidos das palavras de forma contextualizada, respeitando e explorando a estrutura gramatical da

Língua Portuguesa. Esse processo se inicia na educação infantil, intensificando-se na alfabetização e prossegue até o ensino superior. (DAMÁZIO, 2007, p. 40)

A inclusão escolar pressupõe a formação de professores que compreendem e vivenciem práticas inclusivas. Na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, a formação docente é ação pedagógica na qual o professor é capaz de dominar os saberes que realizam em sua prática, refletindo sobre as experiências no contexto.

É necessário repensar as práticas pedagógicas no atendimento aos alunos com surdez e que o insucesso de suas aprendizagens não deve recair sobre os limites que a deficiência lhes impõe, mas reavaliar as estratégias para ensiná-los. Isso pressupõe uma ação-reflexão-ação constante sobre as práticas docentes.

Para Veiga (2002) as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais para o desempenho de uma educação de professores como agentes sociais em um processo formativo, orgânico e unitário. Assim, a formação necessita ser realizada a partir de uma abordagem inovadora que se efetive de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção educacional que se amplia pelas relações sociais e pela troca de saberes, de teoria e prática, que se estabelece no processo de construção do conhecimento e de reflexão das práticas pedagógicas.

O exercício da docência deve ultrapassar o mero repasse de conteúdos, tornando-os significativos e funcionais aos sujeitos surdos. Isso pressupõe que o professor em formação inicial e continuada conheça, entenda e vivencie a Língua Brasileira de Sinais, oferecendo aos discentes surdos, ambientes educacionais estimuladores e inclusivos, isto é, o convívio com alunos falantes.

O bilinguismo viabiliza ao surdo adquirir a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngue na escola considera as necessidades e peculiaridades do aluno com surdez, criando uma relação de aprendizado. Uma proposta nesta perspectiva oferece, ainda, a acessibilidade à linguagem oral e aos caminhos sistematizados, priorizando Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda linguagem.

De acordo com Quadros (2008), ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola estar assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual a primeira e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada uma irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta escolar. Isso vai depender de “como”, “onde” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

A função do bilinguismo na escola é capacitar o aluno com surdez para a utilização de duas línguas no contexto escolar e na vida social. As propostas da abordagem bilíngue se estruturam a partir do Decreto nº 5.626/05, o qual prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes, nas quais as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, são utilizadas no mesmo ambiente “essencial para o acesso ao conhecimento, cabendo, portanto, garantir a educação bilíngue por meio de políticas públicas específicas e de práticas pedagógicas específicas adequadas”. (LEÃO, 2004 apud OLIVEIRA; LIMA, 2011, p. 10)

As mudanças paradigmáticas na educação da pessoa com surdez projetam novos rumos na formação de professores. Com a promulgação da Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 ampliaram-se as políticas linguísticas às pessoas surdas. Evidenciam-se também como profissionais na educação do surdo, o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais, o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua.

A linguagem gestual-visual é modalidade que permite aos surdos se desenvolverem

linguisticamente, entretanto, isso dependerá de fatores, como docentes que compreendem e dialoguem na língua de sinais, das condições de interação e dos estímulos de aprendizagem oferecidos a esses indivíduos.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente; caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão.

O professor é o mediador do conhecimento entre o aluno e o campo intelectual, por isso, é indispensável que o docente em formação desperte para a proposta pedagógica das competências. A professor em formação continuada faz-se necessário desconstruir o saber para reconstruí-lo a partir de uma abordagem construtivista e interacionista na qual as habilidades e competências são requisitos necessários para a escolarização das pessoas com surdez. A formação docente deve ser capaz de:

[...] desenvolver competências, [...] propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. [...]. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (PERRENOUD, 2000, p. 3)

As propostas de desenvolvimento das competências em uma proposta bilíngue pressupõem aos professores a função de investigadores do conhecimento, facilitadores da aprendizagem e promotores de oportunidades que viabilizem aos educandos em situações de aprendizagem conhecer e aprender segundo suas especificidades.

Compartilhamos do ideário de que a formação de professores deve estar conectada com as transformações sociais e com as novas demandas acolhidas pela escola, como é o caso das pessoas com deficiência. Logo, inclusão e docência são questões que devem dialogar em uma mesma perspectiva, mantendo entre si um diálogo que ultrapasse todas as barreiras que minimizem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial.

A formação continuada de professores em língua brasileira de sinais em parauapebas

O curso de Formação Continuada para Professores em Língua Brasileira de Sinais teve início em 2004 na Escola de Ensino Fundamental Paulo Fonteles de Lima, Parauapebas - Pará. É uma proposta do Serviço de Atendimento ao Surdo (SAS), departamento do Núcleo de Apoio e Atendimento Psicossocial e Pedagógico (NAPP), ligados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e oferecido gratuitamente.

Sob a coordenação das professoras especialistas e intérpretes Elzeny Wakemaker Sousa Santos e Jucicleide Carneiro Mota, o curso iniciou com apenas três turmas de nível I, com encontros uma vez por semana, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os encontros, assim como o curso nessa época representava novidade, uma vez que a política de inclusão ainda não era uma realidade no município, por isso, um dos objetivos da implantação do processo de formação era proporcionar aos professores das

salas especiais, o acompanhamento, a comunicação e a alfabetização do aluno com surdez além de formar multiplicadores da educação especial, sobretudo, da aquisição da Língua de Sinais nas escolas do município.

A partir das primeiras turmas formadas, a procura pelo curso cresceu. A implantação das políticas de inclusão asseguradas pelo governo federal e que aos poucos foram admitidas pela gestão municipal, tornou as escolas de Parauapebas um espaço no qual as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades comungassem das ações pedagógicas.

Os desafios se ampliaram e o curso também se propôs a amenizá-los, com carga horária entre 48 e 50 horas/aulas, atualmente está dividido em quatro módulos, a saber: básico, intermediário, avançado I e avançado II, com duração semestral cada etapa. O módulo avançado II, além de trabalhar a Libras se propõe também ao estudo de técnicas de interpretação e de aulas práticas na Língua de Sinais com foco no atendimento aos alunos surdos, assim como são discutidas estratégias e a readaptação do planejamento, além da execução de aula para a comunidade surda.

A metodologia utilizada nas abordagens explicativo-prática do curso é a repetição dos sinais e configurações tendo como modelo a professora coordenadora, além de outras multiplicadoras da proposta. Os recursos utilizados são apostilas, letras de músicas, contos, jornais, vídeos e a construção de diálogos em sala.

A seleção dos conteúdos do material é feita pelas professoras coordenadoras priorizando conteúdos e assuntos no contexto nacional como também considerando o contexto no qual o aluno estar inserido. Por isso, recorrem às estratégias lúdicas com a utilização de dinâmicas, dramatizações, brincadeiras e cantigas de roda como forma de possibilitar aos professores em formação mecanismos lúdicos que viabilizem a escolarização da pessoa com surdez e deficiência auditiva.

Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos dos sentidos que são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam. Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. (ASSMANN, 2001 apud SILVA M; SANTOS M, 2008, p. 18)

É na intencionalidade de tornar os significados novos que o curso se propõe a atender o professor da educação infantil à educação média, mesmo não sendo responsabilidade do município os anos finais da educação básica. Assim, compreendemos que a inclusão não acontece de uma hora para a outra, é necessário o envolvimento da sociedade e no contexto escolar é imprescindível que haja mudança nas atitudes de boa parte do professorado.

No ensino médio está o maior desafio dos alunos com surdez e deficiência auditiva, nem sempre encontram apoio necessário na comunicação em Libras, isso ocorre devido à maioria dos professores resistirem em participar das formações ou pela árdua carga horária assumida, o fato é que o sistema estadual de ensino, pelo menos em Parauapebas, ainda não assumiu o compromisso com a inclusão. Vale ressaltar que incansáveis professores estão cumprindo a função de orientar e propor um diálogo na educação média.

Nos dois últimos anos o público alvo do curso tem sido professores que estão diretamente com os alunos surdos, assim como diretores e coordenadores. Outra questão discutida é a participação da família no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva são oferecidos cursos e palestras aos pais, embora se tenha percebido a resistência por parte de muitos deles, seja pela falta de tempo ou pelo difícil acesso ao local de formação.

É imprescindível para [...] a família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 591)

A partir de 2009 o curso passou a funcionar no Centro Universitário de Parauapebas (CEUP). Em todos os módulos a presença da pessoa com surdez é uma constante, isso reforça o elo entre a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais e a compreensão por parte do aluno surdo. A partir da realização no CEUP, o processo de inclusão apresentado avança, conforme afirma uma das coordenadoras:

Sabemos que muito ainda precisa ser realizado para alcançar uma inclusão de qualidade, mas quando paramos para analisar como era há três ou quatro anos, percebemos que já avançamos bastante. Dia após dia, lutamos para melhorar por meio de jornadas, cursos e palestras. (COORDENADORA)

A inclusão é um processo que demanda tempo e avaliação de políticas públicas que realmente funcionem, professores habilitados, condições dignas de trabalho e compromisso da escola em possibilitar aos alunos inclusos formas diferentes de aprender, de criar competências e gerar habilidades. Nessa concepção são oferecidas aos alunos, surdos e ouvintes, em sala regular, duas vezes semanalmente, aulas de Língua Brasileira de Sinais durante as aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os avanços no processo de inclusão nas escolas de Parauapebas, sobretudo, do atendimento aos alunos com deficiência auditiva e surdez são positivos. Embora, a constante rotatividade de professores no município seja realidade, acredita-se que o trabalho precisa ser melhor em prol de uma educação para todos.

Uma questão problematizada pela coordenadora é referente à evasão dos professores do curso de formação continuada, que geralmente, no início apresenta um número significativo e ao término esse percentual é reduzido e encontrar uma solução tem sido a pauta de boas discussões. É possível perceber por meio das suas palavras que os avanços a partir da formação têm contribuído com a popularização da Língua de Sinais:

Já podemos vê grandes avanços por parte dos professores. Hoje, temos mais de vinte profissionais com bom desempenho na Língua Brasileira de Sinais, interpretando para os surdos nas escolas. Aproximadamente 350 profissionais já conseguem se comunicar em Libras, claro que, ainda, com alguma dificuldade.

Compartilhar saberes e multiplicar as práticas pedagógicas sob a égide da educação inclusiva tem sido uma das preocupações de implementação do curso. Por isso, com a intenção de minimizar a evasão docente, as aulas são oferecidas em duas opções de horário: vespertino e noturno.

As professoras coordenadoras além de gerir e coordenar o curso, também cumprem as funções de acompanhamento do trabalho docente na escola, participam do planejando, discutem problemas e propõem estratégias de ensino e aprendizagem na Língua de Sinais no contexto regular de ensino.

Em meio às discussões sobre as políticas inclusivas, encontramos pessoas que são adeptas à causa, como também àquelas contrárias. Entretanto, a inclusão educacional e social é um processo que não aceita mais o retrocesso e a segregação das pessoas com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação.

A inclusão é um projeto de sociedade na qual as pessoas devem ser percebidas e

respeitadas pelas suas capacidades de construir e de reconstruir-se. A construção muitas vezes implica na mudança de conceitos e da quebra de estereótipos, por isso, acreditar na mudança e possibilitá-la significa estar prontos constantemente aos desafios.

Os desafios da política de inclusão em Parauapebas são muitos, como resolvê-los? Como repensar a formação de professores da rede municipal? Como torná-la significativa? Como repensar também a formação de coordenadores, diretores? Tais questionamentos incitam reflexões que se projetem em ações que viabilizem a dignidade de um processo de inclusão igualitário.

As dificuldades de aceitação e envolvimento por boa parte de profissionais da educação são instigantes, contudo, não se pode negar que o trabalho árduo de professores, o envolvimento de coordenadores e gestores tem possibilitado a abertura de diálogo sobre as práticas inclusivas. Assim, à luz da escola inclusiva, os desafios não representam empecilhos para estagnação do trabalho, devem, portanto ser encarados como processo de reavaliação e replanejamento de ações que ampliem os atendimentos na oferta de ensino de qualidade e inclusivo.

Diálogos, desdobramentos e a experiência pedagógica

Com a inserção da língua de sinais na sala de aula o professor possibilita ao aluno com deficiência auditiva e surdez a oportunidade de interação com os pares e com os alunos ouvintes. Assim, compreendemos a sala de aula como espaço de troca de saberes e formas diferentes de aprendizagem. A importância da LIBRAS nas práticas docentes é perceptível a partir da afirmação de uma professora do módulo III (avançado I) com habilitação em Língua Portuguesa:

É fundamental, já que é uma segunda língua e por meio dela, o docente pode se comunicar com o aluno surdo. Dessa forma, o aluno pode ter uma aprendizagem significativa. (PROFESSORA CURSISTA AML)

A função do professor na escola inclusiva se amplia na intenção de propor diálogos entre as disciplinas do currículo em uma visão integradora das habilidades a ser construídas pelos alunos. As políticas educacionais inclusivas proclamam que a escola da inclusão é aquela que permite aos alunos a construção de competências conforme suas especificidades de aprender.

Em meio a essas discussões, o Atendimento Educacional Especializado deve ser entendido como reflexão para dirimir as dificuldades de aprendizagem e potencializar habilidades. Nessa abordagem, uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Paulo Fonteles de Lima e estudante do módulo IV, assegura que a importância da língua de sinais na formação de professores nas escolas de Parauapebas, significa:

Uma oportunidade de obtermos conhecimentos sobre Libras para podermos nos comunicar com os alunos e a em sociedade geral. No que se refere à inclusão nas escolas de Parauapebas é um grande desafio que requer do educador muito estudo para desenvolver um bom trabalho que contribua com a vida acadêmica do aluno. (PROFESSORA CURSISTA CSS)

Os desafios na construção da escola inclusiva precisam ser amenizados por meio das estratégias pedagógicas, atitudinais e das adaptações do Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional. O PPP é um documento que deve assumir características de flexibilidade considerando as necessidades da comunidade escolar; por meio dele são projetadas e reavaliadas as ações docentes em prol do ensino de qualidade.

Assim, o Curso de Formação Continuada para Professores em Língua Brasileira de

Sinais parte das intencionalidades de oportunizar aos docentes os elementos teóricos e práticos capazes de criar e adaptar estratégias de conhecimento para a organização do trabalho em sala. Muito já vem sendo feito, mas é necessário consolidar os atendimentos, conforme assegura a professora:

É essencial a interação, pois os dois aprendem em conjunto, ou seja, essa interdependência facilita ambos os lados. O surdo aprende com o ouvinte e vice-versa. Pode-se também romper a barreira do preconceito, a partir do instante em que o aluno ouvinte perceber que o surdo pode aprender como qualquer pessoa sem deficiência. Que em todas as salas de aula com alunos surdos, haja um professor-intérprete em período integral, pois esse direito, ainda, não é assegurado em sua totalidade, que isso possa ser garantido em todos os níveis de ensino. (PROFESSORA CURSISTA AML)

À luz das políticas inclusivas as escolas de Parauapebas aos poucos veem se transformando em espaços de acolhimento à diversidade, assegurando acessibilidade ao ingresso, permanência e aprendizagem de qualidade aos alunos com e sem deficiência. Assim, compreendemos que incluir é antes de tudo aceitar os desafios de mediação da informação às diferentes especificidades, refletidas a partir das diretrizes implementadas e da ampliação das práticas pedagógicas em uma perspectiva inovadora.

A educação do deficiente auditivo/ surdez é movida por muitas mãos, dos encontros que geram diálogos, dos conhecimentos construídos colaborativamente, por isso o professor para a educação inclusiva precisa apresentar um perfil que vá ao encontro das necessidades estudantis. É, portanto o profissional que constrói e reconstrói saberes, viabiliza mecanismos de aprendizagens que facilitem o acesso e a aquisição do conhecimento pelos estudantes com e sem deficiência e, acima de tudo vivencia práticas pedagógicas flexíveis às mudanças.

É pertinente à discussão, mencionarmos a importância do uso das tecnologias no processo de aquisição da Língua de Sinais tanto para a comunidade surda quanto para os ouvintes. Por meio de um trabalho cuidadosamente planejado, o professor potencializa a utilização de recursos tecnológicos acessíveis visando amenizar a distância entre o ensino e a realidade estudantil.

Acredita-se que o Curso realizado em Parauapebas aos professores da rede de ensino pode ser ampliado, oferecendo aos profissionais da educação o conhecimento sobre o processo de inclusão, sobretudo, das pessoas com surdez e deficiência auditiva. É certo que muita coisa deve ser revista, ampliada, avaliada e replanejada e que de fato os professores se sintam contemplados com as aprendizagens em Língua de Sinais, tendo subsídios para intervir no processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda.

Considerações finais

Antigos e novos questionamentos sobre a acessibilidade e o direito à educação a partir de um recorte histórico da escolarização das pessoas com surdez foram evidenciados durante este trabalho, enaltecendo as conquistas da Comunidade Surda Brasileira.

Refletimos também sobre a formação de professores na proposta da educação inclusiva e de qualidade, evidenciando traços das especificidades da língua de sinais como primeira língua para a Comunidade Surda e a língua portuguesa como segunda língua em uma proposta bilíngue potencializadas pelo Atendimento Educacional Especializado.

Abordamos ainda sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia como potencializadora das intencionalidades das políticas governamentais na promoção ao acesso, à permanência e à aprendizagem de qualidade do aluno com deficiência auditiva e surdez no ensino superior. Entretanto, apenas a inserção da

língua de sinais em poucos cursos não representa um processo emancipatório de inclusão.

Compreendemos que o Curso de Formação para Professores em Língua Brasileira de Sinais em Parauapebas é um direcionamento no processo inclusivo nas escolas municipais, a partir das práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos alunos com surdez. Constatamos, ainda que a formação de professores precisa ser contextualizada com a realidade da sala de aula, do aluno, da escola e contemplada no planejamento.

Em suma, é necessário, portanto a construção de saberes e experiências com as línguas gestuais-visuais possibilitando a socialização, a vivência da cidadania dos surdos a partir das práticas escolares contextualizadas. Não apresentamos os apontamentos como temáticas findadas, mas como reflexões que incitam outras discussões e se ampliam a novos debates, reavaliadas por meio das práticas e do compromisso docentes.

NOTAS

³É considerado o primeiro educador de surdos.

⁴Segundo Reis (1992) o italiano Girolano Cardano como um dos primeiros educadores a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído.

⁵Foi um importante educador e criou uma escola de professores de surdos. Criou uma metodologia que incluía a oralização, a representação manual das letras e escrita, e treinamento da leitura de lábios.

⁶Educador e defendeu que era imprescindível ensinar o surdo a aprender um alfabeto manual.

⁷Esboça as primeiras noções da filosofia oralista. Fundador da primeira escola pública baseada no oralismo.

⁸Ex-sacerdote e foi o primeiro educador a reconhecer que os surdos podiam se comunicar por meio dos gestos. Criou os Sinais Metódicos os quais são uma combinação da língua de sinais, a gramática sinalizada francesa. Atualmente é conhecido como Pai dos Surdos.

⁹Segundo Luchesi, essa abordagem “inclui-se a língua de sinais – movimentos formais das mãos e dos braços para a expressão do pensamento e uso do alfabeto manual. A principal defesa para o emprego do gestualismo repousa no fato de que a comunicação gestual não retarda o aprendizado da fala e da leitura labial” (2003, p. 19).

¹⁰Médico do Instituto Nacional dos Surdos em Paris

¹¹Treinamento da discriminação do estímulo sonoro que consiste na exposição do deficiente à presença de ruídos e sons ambientais, implica na estimulação auditiva e tem como função a exploração ao máximo dos resíduos auditivos.

¹²Foi um dos alunos do Abade L'Epée. Professor americano aprendeu na França o método manual e em 1817, fundou a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos.

¹³Baseava-se no uso de gestos e no princípio de que o surdo devia ser ensinado por intermédio da visão o que para as outras pessoas se davam por meio da audição.

¹⁴Decibéis nível de audição.

¹⁵Agradecimentos à coordenadora do Curso de Libras Elzeny Santos e às professoras entrevistadas: Antonia Maria de Lima, Luciana Araújo de Castro e Cleiciane Silva Santos pela contribuição neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo: vol. 9, nº 8, p. 21-27, 1993.
BRASIL. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEESP, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/cartilha01.pdf>> Acesso em: 28 set. 2013.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>> Acesso em: 28 set. 2013.

_____. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Seção I, 23 de dezembro de 2005.

COSTA, S. S.; CRUZ, O. L. M.; OLIVEIRA, J. A. **Otorrinolaringologia: princípios e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 1216p.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília – DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. 45p.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 dez. 2013.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, nº 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf> Acesso em 15 jan. 2014.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002. 172p.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **CADERNOS CEDES**, vol. 19, n. 46, p.68-80, Campinas, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007> Acesso em 15 jan. 2014.

LUCHESI, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas**. Campinas – SP: Editora Papirus, 2003. 144p.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. 332p.

OLIVEIRA, M. A. O.; LIMA, R. F. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na formação de professores. In: **Psicologia PT**. O portal dos psicólogos, 2011. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0215.pdf>> Acesso em 22 dez. 2013.

PERRENOUD P. Construindo competências. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtm> Acesso em 15 dez. 2013.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 221p.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Revista Inclusão**. Brasília, 2008.

_____. [et al]. **Exame Prolibras**. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 85p.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios na educação dos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago., 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/al1v1235.pdf>> Acesso em 15 de jan. 2014.

REIS, V. P. S. **A criança surda e seu mundo: o estado da melhor da arte, as políticas e as intervenções necessárias**. (Dissertação de Mestrado) UFES, 1992.

SILVA, E. M. G.; SANTOS, A. A. S. A formação de professores de libras para a educação básica: um desafio. In: **V COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**. São Cristóvão – SE/ Brasil, 21 a 23 de setembro de 2011. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdc_oloquio/cdroom/eixo%2012> Acesso em 15 dez. 2013.

SILVA, M. F.; SANTOS, M. E. P. A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos. In: **I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – XX SEMANA DE PEDAGOGIA**, 11, 13 e 13 de novembro de 2008, Unioeste, Cascavel/ PR. Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/.../Artigo%2030.pdf>> Acesso em 15 dez. 2013.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2ª ed. – Campinas – SP: Autores Associados, 2005. 125p. (Coleção Educação Contemporânea)

VEIGA, I. P. A. **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002. 176p.

Recebido em: 19/09/2014

Aprovado para publicação em: 03/08/2015