

ACOMPANHAMENTO DE DOIS ALUNOS SURDOS DURANTE O CICLO I E CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

FOLLOW-UP OF TWO DEAF STUDENTS DURING CYCLE I AND CYCLE II OF BASIC EDUCATION

Keli Lima¹

Resumo: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, abrangendo alunos surdos, no ensino regular é um tema debatido com frequência nos últimos anos e é uma realidade atual na prática escolar. O professor interlocutor é a ponte entre o professor regente e o aluno surdo na transmissão de informações. O presente estudo teve como objetivo analisar aspectos do processo de escolarização de dois alunos surdos durante o ciclo I e II do ensino fundamental vivenciado por um professor interlocutor e discutir os achados frente à revisão da literatura sobre o tema. Caso #1, a estudante de 9 anos, surda moderada, apresentou evolução mais acentuada durante a alfabetização e letramento. Caso #2, o estudante de 11 anos, surdo profundo e com comportamentos de agressividade, apresentou evolução modesta. Importante notar a forma como a escola se envolveu com a inclusão no ciclo I e no ciclo II foi distinta e possivelmente teve impacto no desenvolvimento dos alunos surdos. Em conclusão, a descrição de novos estudos observacionais sobre a inclusão de alunos surdos, no ensino regular por diferentes vozes, é importante para definir os locais de ocorrência, melhorar as ações de inclusão e criar melhores oportunidades para os alunos surdos.

Palavras-chave: Letramento. Alunos surdos. Inclusão. Professor

Abstract: The inclusion of students with special educational needs, including deaf students, in regular education, has been a frequently debated topic in recent years and it is a current reality in school practice. The interlocutor teacher is the bridge between the regent teacher and the deaf student in the transmission of information. The present observational study aims to analyze the process of schooling of two deaf students during cycle I and II of elementary education experienced by an interlocutor teacher and to discuss the findings of the literature review on the topic. Case # 1, the 9-year-old student, moderate deaf, presented a more pronounced evolution during literacy and initial reading instruction. Case # 2, the 11-year-old student, profound deaf and with aggressive behaviors, presented a modest evolution. It is important to note that the way school was involved with the inclusion in the cycle I and the cycle II was distinct and possibly had an impact on the development of deaf students. In conclusion, the description of observational studies on the inclusion of deaf students in regular education by different voices is important to define local of occurrence, improve inclusion actions and create better opportunities for deaf students.

Keywords: Literacy. Deaf students. Inclusion. Interlocutor teacher. LIBRAS.

¹ Professora interlocutora e mestranda pelo Programa de Biociências Aplicada à Farmácia da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo. Email: klkelilima@gmail.com

Introdução

O Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Adicionalmente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, preconiza que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Em 24 de abril de 2002, foi implementada a Lei Nº 10.436, que dispõe sobre reconhecimento da comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cuja comunicação constitui-se de natureza visual motora e de estrutura gramatical própria de conhecimentos e experiências geradas a partir de comunidades surdas do Brasil. Segundo essa lei, o aluno surdo tem o direito à formação de Educação Especial, para sua comunicação e expressão dentro do ensino básico e regular, bem como contar com a presença de um professor interlocutor datada como profissão pela Lei Nº 12.319 em setembro de 2010.

O professor interlocutor é o profissional facilitador da comunicação entre o aluno surdo, o professor regente, os demais estudantes e a equipe escolar. É necessário destacar que não cabe ao professor interlocutor a função de professor regente ou de auxiliar do professor (BARBOSA-JUNIOR, 2011). Desta forma, como discutido por Silva e Oliveira (2016), o professor interlocutor atua como uma ponte entre o professor regente, o conhecimento e o aluno surdo. A legislação preconiza que o professor interlocutor seja o profissional que atue na comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem. Outras atribuições do professor interlocutor, carga horária e qualificação exigida estão dispostas na Resolução SE-38, de 19-06-2009. Entretanto, ainda se faz necessária a ampliação da discussão sobre as particularidades do professor interlocutor no espaço educacional.

De acordo com o Censo Escolar de 2010 (MEC/INEP *apud* EQUIPE INCLUSIVE, 2011), 22.249 estudantes com surdez e 30.251 com deficiência auditiva foram matriculados nas escolas comuns de ensino regular. Importante ressaltar que

qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de um a quatro anos (Art. 8º da Lei nº 7.853/89). Apesar da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular ser um assunto debatido com frequência nos últimos anos e de ser uma realidade atual na prática escolar, ainda existem muitos pontos sobre o tema para serem discutidos.

Conforme reportado por outros pesquisadores (SILVA; PEREIRA, 2003), professores regentes de escolas regulares têm dificuldade de identificar as necessidades de seus alunos surdos, impossibilitando a prática inclusiva e a qualidade do desenvolvimento cognitivo. Lacerda (2006) destaca em seus estudos dados que refletem os problemas ocorridos no espaço escolar, tais como adaptação dos materiais curriculares, o manejo das estratégias adotadas para as práticas didáticas, a exclusão dos alunos surdos de atividades didáticas e a interação do professor regente com a do professor interlocutor.

Ainda neste contexto, Gesueli e Moura (2006) apontam que o letramento na surdez preocupa pesquisadores do campo de estudo os quais levantam questões sobre estratégias e métodos. Além disso, é notável que o professor interlocutor desempenha um papel importante na escolarização dos alunos surdos (DORZIAT; ARAÚJO, 2012; LACERDA; LODI, 2007).

Desta forma, estudos observacionais relatando as vivências dessa realidade contadas por diferentes vozes e pelas diferentes partes envolvidas são importantes para a identificação das deficiências no sistema educacional que abrangem o tema. O objetivo do presente texto é analisar aspectos do processo de escolarização de dois alunos surdos no ensino fundamental durante o ciclo I e II do ensino fundamental.

Métodos

A presente pesquisa trata-se de um estudo observacional descritivo realizado diariamente, por dois anos consecutivos, de acompanhamento de dois alunos surdos durante o ensino fundamental por um professor interlocutor, conforme detalhado a seguir.

Este artigo descreve e analisa a visão de um professor interlocutor em relação a dois casos de alunos surdos em acompanhamento por dois ciclos do ensino fundamental [5 (ciclo 1) e 6 (ciclo 2) anos], em uma classe regular de uma escola pública. Os fatos relatados ocorreram entre os anos de 2012 e 2013. A escola onde os fatos ocorreram

localiza-se em um município do interior do estado de São Paulo, com 40.132 habitantes (dados referentes a 2010, IBGE). Nos anos 2012 e 2013, o município contava com 25 escolas públicas, as quais apresentaram uma média de 5.500 matrículas/ano para estudantes regulares do ensino fundamental. O município conta com uma escola de educação especial substitutiva, que no mesmo período recebeu uma média de 58 matrículas/ano para alunos especiais (dados referentes a 2012 e 2013, QEDu). Os alunos reportados neste texto, além de frequentarem o ensino regular, também frequentavam a escola com educação especial substitutiva com atendimento semanal em diferentes períodos, sendo que os alunos cursavam o ensino regular no período vespertino e o atendimento especial no período matutino.

A seguir, apresentamos brevemente os casos analisados.

Caso #1: A estudante de 9 anos, surda moderada, filha de pai surdo e de mãe ouvinte, irmã mais nova de dois ouvintes, apresentava comportamento afável, mantinha um bom relacionamento com os colegas de turma, funcionários e professores, estava sempre acompanhada por seus colegas de turma, dentro e fora da sala de aula, e a comunicação era realizada por gesticulações empíricas. Em relação ao desenvolvimento esperado para um aluno do ensino fundamental de mesma série, a aluna apresentava algumas deficiências graves: não lia, não escrevia, não sabia fazer cópias e demonstrava dificuldades na fala. Entretanto, a aluna apresentava facilidade para entender LIBRAS, realizar cálculos matemáticos e colorir desenhos. Diante de uma atividade com maior nível de dificuldade, por muitas vezes, a aluna queixava-se de cansaço, alegando que era pelo fato de ter já participado das aulas de educação especial. As aulas da educação especial substitutiva eram ministradas por outro professor em dois dias diferentes da semana e a aluna faltava com grande frequência nos dias em que ocorriam essas atividades matutinas.

Caso #2: O aluno de 11 anos, surdo profundo, filho de pais ouvintes divorciados e irmão de autista. O aluno morava com o pai e o irmão morava com a mãe. O aluno apresentava comportamentos agressivos com o pai, professores, diretores e alguns colegas de classe. Durante as aulas, o aluno, muitas vezes, comprometia o andamento das atividades do professor regente e principalmente as atividades da colega surda que também dependia do mesmo professor interlocutor. Uma vez que o aluno morava bem próximo à escola, ele costumava fazer sozinho o trajeto casa-escola e vice-versa. Era comum o aluno abandonar a escola antes de acabar o período das aulas: ele arrumava seu material, ia embora e não aceitava ser repreendido. O aluno apresentava pouco

interesse em aprender novos sinais e se irritava facilmente com as atividades. Fato interessante era que o aluno demonstrava interesse por jogos de computador e gostava muito de aparelhos eletrônicos.

Resultados

Descrição da dinâmica do ensino-aprendizagem no ciclo I do ensino fundamental: primeiros contatos e dificuldades

A alfabetização desses alunos teve início em fevereiro de 2012. Ambos apresentavam dificuldades de acompanhar as atividades desenvolvidas pelo professor regente, apesar do auxílio de outro professor interlocutor no ano anterior. Desta forma, diante da grande heterogeneidade, o professor interlocutor propôs atividades diferenciadas dos demais alunos e entre os próprios alunos surdos. Para o caso #1, as atividades foram de alfabetização com um grau de dificuldade média (atividades pautadas na habilidade e competências de suprir dificuldades e conhecimentos adquiridos pela aluna, ainda que os assuntos não fizessem parte do seu cotidiano) e quase sempre com os mesmos tópicos das aulas propostas pelo professor regente, que incluíam diferentes disciplinas, pois a aluna apresentava um repertório maior no domínio de LIBRAS.

Para o caso #2, as atividades apresentavam um nível básico de alfabetização e letramento (atividades pautadas com o intuito de levar o aluno a conviver e resolver as situações cotidianas, como a apresentação das letras do alfabeto, os numerais, a escrita em geral, tais como nomes próprios, nome de objeto e nome de animais). Os tópicos quase sempre se diferenciavam das atividades realizadas pelos colegas de sala, porém os objetos de aprendizagem foram contextualizados a partir das necessidades diárias desse aluno.

Para ambos os alunos, as atividades foram digitalizadas em LIBRAS e com apresentação de ilustrações. Cada aluno tomava conta dos seus materiais, e as atividades possuíam capas à escolha do aluno, que pintava e escrevia seu nome. Esse fato merece destaque, pois o aluno do caso #2 não sabia escrever o nome e acabaria por desenvolver essa habilidade no decorrer dessas atividades.

Dentre os materiais de apoio que eram utilizados estavam os computadores disponíveis na escola, livros, revistas e jornais da biblioteca da escola e atividades extraclasse adicionais. Nesse ponto, vale ressaltar que a responsabilidade por tudo o que

ocorria dentro e fora (recreio e passeios) da sala de aula pelos dois alunos foi transferida para o professor interlocutor, exceto nas aulas de arte e educação física, atividades essas que conseguiam fazer em conjunto com os demais alunos com um simples auxílio do professor interlocutor. A maior dificuldade encontrada no primeiro ano foi o fato de que o professor regente não adaptou e nem se comprometeu com a alfabetização dos alunos incluídos na sala de aula regular. Todos os trabalhos e projetos de inclusão desenvolvidos na escola em relação aos dois alunos foram adaptados com a participação única do professor interlocutor.

Descrição da dinâmica do ensino-aprendizagem no ciclo II do ensino fundamental: percepção de evolução na aprendizagem e dificuldades

A inclusão desses alunos no sexto ano foi marcada por muito conhecimento e dinâmica. Agora o caso #1 passa a escrever no caderno, a fazer atividades em grupos, leitura de imagens, passa também a fazer cópias marcadas ainda por uma série de dificuldades, apresentações junto com os colegas e, no início do terceiro bimestre do ano letivo, passa finalmente a ler.

O caso #2 exibiu uma evolução modesta: apresentou um repertório maior em LIBRAS, começou a soletrar algumas palavras, em especial algumas palavras de seu interesse, e, a partir disso, ele fazia buscas na internet como, por exemplo, nome de desenhos animados, jogos e outras atividades de seu interesse.

Os alunos surdos foram também incluídos em projetos maiores desenvolvidos pela escola durante o ano letivo, incluindo a participação do projeto “Feira de Ciências”, no qual os alunos apresentaram um trabalho prático. Os alunos participaram dos projetos de história, matemática, inglês e dos eventos de inclusão elaborados pela escola anualmente. De forma diferente do ano anterior, todos os projetos foram adaptados para ambos os alunos com a participação de alguns professores regentes e do professor interlocutor.

Principais aspectos encontrados durante o acompanhamento dos alunos

Apresentar um plano educacional que seja capaz de letrar e alfabetizar alunos surdos torna-se um desafio mesmo para um professor interlocutor, sujeito este que está capacitado para ser ponte de comunicação entre alunos surdos e professores regentes. Uma vez que o processo de aprendizagem de alunos surdos é consolidado por meio da linguagem de sinais, e de instrumentos visuais e espaciais, assim a língua de sinais

passa a ser um instrumento de suma importância, uma vez que ela traduz os pensamentos e os conhecimentos gerados ao longo da aquisição de sua aprendizagem.

A escola onde ocorreram os fatos relatados dispunha inicialmente de dois alunos surdos e de um professor interlocutor e posteriormente de três alunos surdos e de dois professores interlocutores. Apesar de a escola apresentar dois professores capacitados para atender aos alunos surdos, havia uma grande dificuldade em entender a importância da dinâmica em introduzir um plano de aula que visasse a valorização da língua de sinais, o desempenho desses alunos quanto à aquisição de conhecimentos e a evolução da aprendizagem em cada fim de semestre. Os professores regentes e a coordenação preferiam deixar esses alunos surdos com a nota mínima para aprovação, mesmo estes apresentando evolução na aprendizagem.

Na tentativa de esclarecer a importância da valorização dos pequenos avanços adquiridos pelos alunos surdos, houve uma grande discussão sem sucesso entre professor regente e professor interlocutor. O professor interlocutor argumentou que a alfabetização veio a ocorrer de forma diferente e num espaço de tempo maior para os alunos surdos quando comparada à maioria dos alunos ouvintes. Esses fatos foram recorrentes durante as reuniões que ocorreram ao final de cada semestre, durante os dois anos de acompanhamento.

Esta observação pode ser refletida por meio da experiência de Quadros (2004, p.7).

Considerando a escrita de sinais, forma escrita que é formada por unidades que correspondem às configurações de mão, os movimentos e as expressões faciais gramaticais em diferentes pontos de articulação que formam palavras mediante algumas combinações, o processo de letramento vai se desenvolver em crianças surdas mediante a interação com a escrita da língua de sinais, ou seja, com grafemas, com sílabas e com palavras que representam diretamente a língua de sinais brasileira. No entanto, essa escrita não é alfabética, mas ideográfica. Assim, a criança surda não precisará chegar no nível alfabético para ser considerada alfabetizada.

Outro ponto que merece ser destacado neste estudo é o fato de que nenhum funcionário além dos professores interlocutores conseguia se comunicar com esses alunos e, na ausência dos mesmos, os alunos não faziam as atividades propostas pelos professores regentes. Na ausência do professor interlocutor, na maior parte das vezes, os alunos surdos permaneciam na escola e realizavam atividades de colorir os desenhos que o professor regente lhes oferecia ou ainda ficavam na biblioteca sob a supervisão dos bibliotecários. Na biblioteca, havia a disponibilidade de computadores, livros, gibis

e revistas, porém essas atividades dependiam da disponibilidade de um funcionário disposto a ajudar os alunos surdos, uma vez que eles apresentavam dependência para a manipulação dos veículos de entretenimento.

As metodologias de ensino adotadas por professores regentes e outros funcionários ligados à educação não eram capazes de sustentar uma pedagogia de alfabetização eficaz para os alunos surdos, que realizavam apenas tarefas subalternas. O professor interlocutor recebeu queixas por parte dos alunos surdos: na ausência do professor interlocutor, eles ficavam frustrados e deprimidos, fator esse que os induzia a faltar às aulas quando o professor interlocutor se ausentasse.

Em contrapartida, havia também a existência da dependência de todos os outros funcionários da escola em relação ao professor interlocutor; um exemplo disso era o fato de não haver repreensões aos alunos surdos quando estes faziam algo que fosse contra as políticas estabelecidas na escola, existindo maior tolerância em seus comportamentos de desrespeito aos colegas de sala e funcionários. A falta de uma segunda voz, como, por exemplo, um posicionamento da direção/coordenação da escola, proporcionou uma série de dificuldade no estabelecimento de algumas regras que se faziam necessárias para a efetividade de atividades propostas em sala de aula.

A proximidade do professor interlocutor com os alunos surdos gerava a falta de compromisso por parte do aluno surdo em obedecer às regras impostas pelo professor interlocutor no âmbito comportamental, fazendo-se necessária a intervenção da direção que rege a escola, e esta por sua vez soa em silêncio (ausência de posicionamento). Esse fato contribuiu, principalmente, para a falta de contenção do comportamento agressivo do caso #2.

Discussão

A alfabetização e o letramento de alunos surdos nas escolas públicas levantam uma reflexão a respeito da efetividade dos direitos que abrangem esses alunos e sobre as políticas integracionistas/inclusivistas². Contudo, a Declaração de Salamanca (1991) define que toda a escola inclusiva deverá proporcionar que todas as crianças aprendam juntas e independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças, e que cabe a ela

²O termo políticas integracionistas/inclusivistas refere-se à transformação política sofrida na educação especial no período 1991-2011. Na década de 1990, a política de educação especial, que estava definida como integracionista (derivado de integração), a partir dos anos 2000 assume uma perspectiva inclusivista (derivado de inclusão) (GARCIA; MICHELS, 2011).

dar suporte para as crianças com necessidade educacionais especiais, assegurando uma educação efetiva. Desta forma, é interessante salientar que o suporte idealizado para a promoção de uma educação efetiva a respeito da alfabetização e do letramento de crianças surdas no ensino básico das escolas públicas está sendo pouco explorado e de longe estabelecido, com o devido respeito com os professores interlocutores que darão suporte de qualidade a essas crianças surdas e com os alunos surdos ao longo de sua formação intelectual e pessoal (SILVA; JUNIOR; LIMA, 2008). Para Duboc (2011), dentro do ambiente escolar, o ouvinte passa a impor ações ao aluno surdo, privando-o de necessidades elementares, oportunidades e do fortalecimento de sua identidade pessoal.

Em um estudo realizado por Silva e Pereira (2003), da Universidade Estadual de Campinas, é possível notar que professores regentes que se encontram na escola regular não são capazes de qualificar e quantificar as necessidades de seus alunos surdos em um contexto. Este, por sua vez, demonstra uma incoerência entre fala e prática a respeito da qualidade de alfabetização e do letramento dos alunos surdos, bem como é evidente neste trabalho que muitos professores regentes se isentam de qualquer responsabilidade que se refere à aprendizagem do aluno surdo. Quando tomados em conjunto, esses achados indicam que os alunos surdos são privados dos direitos de ser alfabetizado e letrado, bem como da capacidade plena de exercer sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são direitos de qualquer aluno, independente das diferenças que os separam. Rojo (2009) descreve que o letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de um mesmo meio social. Além disso, diferentes práticas em contextos diversificados são também vistas como letramento (ROJO, 2009).

Segundo Kleiman (1995), o letramento surge a partir das práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita, fato que lhes confere maior acesso à informação e um domínio sociopolítico mais abrangente. Entretanto, para que ocorra um desenvolvimento prático e teórico de sucesso a respeito do letramento para os alunos surdos, independente do tipo da linguagem e acultramento que os abrangem, faz-se necessário que ocorra interesse por parte dos professores regentes, coordenação e principalmente por parte da direção escolar, os quais devem incluir dentro de suas metas e de seus projetos escolares um plano de inclusão, que compreenda os alunos surdos e os professores interlocutores. Esses últimos, muitas vezes, são excluídos da prática escolar diária e lembrados apenas no momento da promoção de um evento escolar que diz a respeito à inclusão escolar.

O professor interlocutor não deveria abraçar sozinho as causas da inclusão e tampouco ser o único responsável para que seus alunos surdos sejam integrados, alfabetizados e letrados, fato comum na prática escolar (LACERDA, 2005). Assim, a escola como um todo deve garantir uma inclusão de qualidade, o desenvolvimento de planos de aula e projetos viáveis e capazes de reconhecer as diferenças, e adotar uma política mais abrangente quando se refere à educação de alunos surdos e o papel de fato do professor interlocutor (DORZIAT; ARAÚJO, 2012; SILVA; JUNIOR; LIMA, 2008; LACERDA; LODI, 2007).

Infelizmente, a implantação de projetos que promovam a integração e a efetividade da geração de uma nova prática escolar a respeito da alfabetização está bem distante, como demonstram Lacerda e Lodi (2007). Os autores apontam grandes dificuldades em promover uma prática efetiva que ultrapasse o plano teórico durante a tentativa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. Segundo Lacerda e Lodi (2007), essas dificuldades estão associadas à resistência de profissionais ligados à educação, que impactam negativamente na qualidade da implementação de políticas de educação de surdos comprometida com a escolarização desses alunos.

Ainda ao que se refere à qualidade da alfabetização e do letramento de alunos surdos na escola regular, Quadros (2004) enfatiza que as crianças surdas, ao longo do processo de alfabetização, adquirem uma aprendizagem semelhante à dos alunos ouvintes que dispõem da língua portuguesa como a primeira língua.

Diante do exposto, a voz de Silva (2000) finaliza as reflexões aqui apresentadas:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. (SILVA, 2000).

Conclusão

Em resumo, o presente estudo descreve a alfabetização e o letramento de dois alunos surdos durante o ciclo I e II do ensino fundamental do ponto de vista de um professor interlocutor. Achados semelhantes aos aqui relatados já foram descritos por outros autores, destacando que esse cenário ocorre com frequência e em vários locais diferentes. A análise de novos relatos e estudos, especialmente pelos diferentes profissionais envolvidos, é importante para a criação de condições apropriadas de aprendizagem para os alunos surdos.

Referências

BARBOSA-JUNIOR, J. A função do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais – LIBRAS: âmbitos de atuação e o intérprete educacional. In: Simpósio Profissão Tradutor, 2010, São Paulo. **PROFT em Revista: Anais do Simpósio Profissão Tradutor 2010**. São Paulo: PROFT. v. 1. p. 48-49, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 7.853**, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 Brasília, DF, 25 de out. 1989, p. 19209.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dez. 1999, p. 10.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Ministério da Educação – MEC, Brasília, DF, 25 de abril de 2002, p. 23.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1991. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. 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, 2012.

DUBOC, M. J. O. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**. v. 26, 2005.

EQUIPE INCLUSIVE. MEC: Números revelam avanço da política de educação inclusiva no Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/19591>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SE-38**, de 19 de Junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo - Poder Executivo - Seção I – São Paulo, SP, 23 de junho de 2009, p. 20.

GARCIA, M. C. G; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p.110-122, 2006.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=354530>. Acesso em: 20 out. 2016.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. p. 15-59, 1995.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua de Sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: 30ª. reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª. reunião nacional da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED. v. 1. p. 1-14, 2007.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 nov. 2016.

QEDu: Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 20 out. 2016.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: **Temas em Educação Especial IV**, 2004. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 1 -14.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

SILVA, A. T. C.; JÚNIOR, M. R. M.; DE LIMA, F. J. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais no ensino fundamental e seu papel na escola comum (Artigo–trabalho de conclusão de curso). Recife: UFPE, Centro de Educação, Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2008.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, 2016.

SILVA T. T. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.