

FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE DIAMANTINA-MG

Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes¹

Fabiana Martins Santos²

Eixo Temático 5: Formação de Professores

RESUMO

Todos têm direito à educação de qualidade, independente do diferencial que cada aluno possui. Baseado em estudos sobre a educação de surdos, o presente artigo busca investigar a importância da formação docente para a inclusão deste alunado, uma vez que em diversos momentos ao longo da história, os surdos foram considerados incapazes, tendo muito de seus direitos negados, inclusive o acesso à educação. Para alcançar tal objetivo, do ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores de duas diferentes escolas do município de Diamantina – MG, dessa forma a metodologia de trabalho obedeceu a uma abordagem qualitativa. Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, foi realizado um levantamento junto a Superintendência Regional de Ensino, com o intuito de saber quais escolas do município de Diamantina possuem alunos surdos matriculados. Os resultados demonstram a importância da formação docente para inclusão do aluno surdo, além de apontar outros fatores que também contribuem para que essa inclusão ocorra.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Educação de surdos.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas e reflexões acerca do desempenho dos professores evidenciam a busca permanente de respostas às questões que cotidianamente surgem no ambiente escolar. A formação docente quando associada à temática da inclusão educativa, tem alimentado esse debate. Baseando-se em estudos

¹ Mestre em Educação – UFVJM. Maraisa.fernandes@ict.ufvjm.edu.br

² Mestre em Relações Internacionais UFPB. biana_areis@hotmail.com

e fundamentos da educação inclusiva, este artigo buscou perceber como tem ocorrido, bem como a importância da formação e atuação docente para a inclusão de alunos surdos.

Em sua versão mais atual a LDB, no capítulo V, artigo 59, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Dessa forma, percebemos que a legislação preocupa-se em proteger e garantir uma educação inclusiva, onde todos os alunos tenham acesso a educação de qualidade.

Entretanto, a forma como essa política está sendo implementada nas escolas, frequentemente não leva em conta que os professores necessitam aprender a atuar com alunos que exigem para o seu ensino repertórios profissionais específicos. Além disso, observa-se a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a própria política, sua operacionalização nas salas regulares, as implicações no ensino e na atuação dos docentes e a ausência de ações formativas que envolvam essa temática voltada para os professores. Como resultado observa-se que os professores, em sua maioria, têm dificuldades em saber como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, assim muitos simplesmente atuam na perspectiva de uma inclusão excludente (POZZATTI e REALI, 2007). Para Kuenzer (2002) a inclusão excludente se caracteriza quando há diversas estratégias de inclusão, em diversos níveis e modalidades da educação escolar, porém tais estratégias não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectuais, conseqüentemente não proporcionam nem permitem a capacitação do indivíduo.

Um dos grandes desafios que envolvem a proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que para Fávero (2009) envolve repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Uma vez que o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não apenas na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

Por essas e outras razões percebemos a importância de pesquisar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Detendo nosso olhar para a inclusão do aluno surdo, o foco desta pesquisa será o professor que trabalha com esse alunado. Portanto, investigou-se sobre a atuação e formação desses docentes. Assim, abordamos a importância da formação docente no processo de aprendizagem do aluno surdo, procurando compreender qual a importância da formação docente para a construção da aprendizagem dos alunos com surdez e identificar os benefícios e as dificuldades vivenciadas pelos docentes com alunos surdos incluídos em sua sala de aula.

2 A formação docente para Educação Inclusiva

A educação inclusiva de alunos com deficiência, que hoje é amplamente amparada pela legislação, por anos se restringia apenas a discussões em eventos ou ainda em livros especializados no tema (GLAT e NOGUEIRA, 2003). Porém, apenas o amparo legal não tem sido suficiente para que a inclusão escolar de fato ocorra, a prática cotidiana na maioria das vezes não ocorre como o previsto nas políticas públicas e muitos autores associam este insucesso ao despreparo de muitos professores em receber em suas salas de aula alunos com deficiência (BUENO, 1999; GLAT, 1995; 2000; GOFFREDO, 1992).

Nesse caminho, “a inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998). Dessa forma, a própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Já no que tange especificamente ao atendimento de alunos surdos, se faz necessário ter profissional formado com qualificação adequada para trabalhar no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tanto para surdos quanto para ouvintes, como explica o decreto nº 5.626/05 no capítulo III que trata da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, enfatizando no artigo 5º que:

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilingue (BRASIL, 2005).

Demonstra-se assim que devemos nos atentar para o diferencial linguístico dos alunos surdos, uma vez que eles se comunicam através da língua de sinais. No Brasil, a língua de sinais foi oficializada em 24 de abril de 2002 pela Lei nº 10.436 com o nome de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Essa lei, que representa uma grande e valiosa conquista para a comunidade surda, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Assim, ao preparar o docente para trabalhar com alunos surdos deve-se levar em conta ainda os diferenciais destes alunos, pois “o surdo é uma pessoa com *knowhow* puramente visual, pessoas com uma visão de mundo muito singular das que escutam” (NASCIMENTO e FELGAR, 2014, p.9), desta forma é importante pensar em estratégias pedagógicas que contemplem e atinjam este alunado. Lembrando sempre que a surdez é uma experiência visual, e com isso todos os instrumentos e meios de assimilar a vida ao redor do surdo, acontecem através da experiência visual. Skliar (1999) chama de experiência visual de vida, uma característica que diferencia e define os surdos, já que a visão para estas pessoas é o mais importante dos sentidos; ela é o canal por meio do qual os surdos mantêm contato de forma mais completa com o mundo à sua volta e com a realidade objetiva da vida.

Dessa forma, o professor que se dispõe a trabalhar em uma perspectiva inclusiva, tende a assumir mais um desafio, ir de encontro às metodologias engessadas, e ao sistema tradicional, na qual a repetição e a memorização em muitos momentos ainda são pontos centrais. Segundo Agapito (2015) pensar na formação de professores é conjecturar a constituição de uma identidade

profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade.

3 METODOLOGIA

Para desenvolver este estudo, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados através de entrevista semi estruturada aplicada com professores de turmas com alunos surdos matriculados. Assim, uma vez que a natureza do fenômeno pesquisado influencia diretamente na escolha da abordagem a ser utilizada, este estudo realizará uma pesquisa qualitativa, pois segundo Minayo (1994) a investigação qualitativa é a que melhor dialoga com reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

A opção pela pesquisa qualitativa se apóia também em pressupostos teóricos dos autores Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que ao se pretender coletar dados no ambiente natural em que as ações acontecem, além de buscar relatar as situações vividas pelos sujeitos da pesquisa, bem como interpretar os significados que estes lhe atribuem, legitima a opção pela abordagem qualitativa.

O instrumento adotado para coleta de dados foi a entrevista semi estruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é empregada para coletar dados na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao pesquisador intuir a forma como estes sujeitos percebem o objeto a ser estudado, justificando assim a escolha por tal instrumento.

Para Ludke e André (1986) a entrevista simboliza um dos instrumentos básicos para coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, além de possuir um importante ponto positivo que é permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34).

Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, foi realizado um levantamento junto a Superintendência Regional de Ensino, com objetivo de saber quais escolas do município de Diamantina possuem alunos surdos

matriculados. Após obter essa informação, selecionamos as escolas onde a entrevista seria aplicada aos professores do ensino fundamental e do ensino médio, a fim de investigarmos a formação do professor em ambos os níveis do ensino. O critério de seleção das escolas foi: a escola do ensino regular com maior número de alunos surdos matriculados, no ensino fundamental e também do ensino médio. Dessa forma, foram selecionadas duas escolas, ambas no município de Diamantina - MG, e em cada uma delas foi realizada entrevista com um professor.

Sendo assim, as entrevistas foram realizadas na modalidade presencial, através de perguntas diretas com os sujeitos, registradas em áudio e transcritas para análise posterior. A opção pela entrevista presencial e com gravação em áudio, se deve ao fato de que assim os candidatos tendem a se sentir mais à vontade para responderem às questões, não ficando assim presos a escrita formal, o que conseqüentemente gera respostas mais próximas da realidade e menos presas a formalidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O que dizem os professores?

Este tópico será destinado à análise e reflexão dos dados coletados na entrevista. Em primeiro momento se faz importante contextualizar o local de onde falo, assim como a realidade dos professores entrevistados.

Os professores entrevistados lecionam em escolas da rede estadual de ensino, a saber, a cidade de Diamantina no estado de Minas Gerais. As escolas nas quais eles lecionam, possuem como público, em sua maior parte, filhos de famílias com baixa renda e que sempre estudaram em escolas públicas.

Para distinguir as professoras, as chamarei ficticiamente de Ana Silva e Joana Oliveira, pois como exposto por Gibbs (2009, pg. 24) “é importante garantir a preservação do anonimato (se foi declarada essa garantia) e que os entrevistados saibam o destino dos dados que fornecem”. Ana Silva leciona para uma turma de 4º ano do ensino fundamental, a faixa etária de seus alunos está entre 9 e 10 anos de idade. Em sua turma há um aluno surdo matriculado e é a primeira vez que Ana leciona para um aluno surdo. Joana Oliveira leciona para turmas do ensino médio, e ministra aula para a turma do primeiro ano na

qual há dois alunos surdos matriculados, a faixa etária de seus alunos está entre 15 a 17 anos. Para ela também tem sido uma experiência nova lecionar para surdos. Ao serem questionadas sobre suas formações, Joana respondeu: *“Sou formada em Letras e possuo pós graduação em Docência Superior. Não recebi nenhum treinamento até hoje para trabalhar com alunos surdos”* (informação verbal). E Ana:

Sou formada em Pedagogia. É a primeira vez que estou dando aula para aluno surdo e não recebi nenhum treinamento específico. Nunca fiz nenhum curso sobre educação inclusiva porque não tive oportunidade, o governo não incentiva e eu não tenho condições de pagar, mas gostaria muito de fazer (informação verbal).

Diversos autores consideram que o sucesso da inclusão escolar está diretamente relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, uma vez que este deve ser qualificado para trabalhar com os diferenciais dos alunos. Segundo Mendes (2004) a escola com perspectiva inclusiva requer potencial em recursos humanos e em condições de trabalho para que a inclusão ocorra na prática, para o autor “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar (p.227)”.

Porém, podemos ressaltar que as práticas pedagógicas relacionadas à política da inclusão escolar, assim como as práticas pedagógicas de docentes de classe regular com aluno deficiente incluído, ainda são recentes no Brasil (VELTRONE e MENDES, 2007). O que nos leva a perceber e reafirmar que a formação docente se configura como uma das grandes dificuldades para a efetivação da inclusão escolar.

Ao questionarmos as professoras sobre a dificuldade de lecionarem para os alunos surdos, Ana respondeu: *“Não tenho dificuldade não, assim eu teria muito mais facilidade se eu tivesse um preparo, um curso preparatório para isso né, mas como não tem a gente faz o possível né”* (informação verbal, entrevista concedida por Ana). Já Joana respondeu: *“Sim, pois gostaria de saber me comunicar com eles mais do que tento fazer no dia a dia. Às vezes eles conseguem acompanhar a aula, outras vezes sinto que não estou conseguindo atingi-los. Depende do tópico em estudo, mas sempre me esforço”* (informação verbal, entrevista concedida por Joana).

Muitos professores criam uma grande expectativa e acreditam na necessidade de uma preparação para trabalhar com alunos deficientes. Mas também percebemos como no relato da professora Ana, que em muitas situações a formação docente se dá na prática, no dia a dia, “tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p.12)”. A fala de Ana está carregada de esforço e dedicação, em um processo que mesmo sem receber nenhuma formação específica, ela adapta suas práticas pedagógicas de modo a tentar incluir o aluno surdo. Assim como Joana que demonstrou se empenhar em sua atividade docente.

Ao serem questionadas sobre comunicação em LIBRAS, as duas professoras afirmaram que não sabem língua de sinais, e que em ambas as escolas, com exceção dos intérpretes, nenhum outro servidor sabe LIBRAS. Em ambas as escolas pesquisadas, há um intérprete contratado para as respectivas turmas com aluno surdo matriculado, portanto, cada escola possui um profissional capaz de se comunicar em LIBRAS. Dessa forma, nota-se que o tradutor intérprete de LIBRAS (TILS) ocupa uma função de grande importância, pois “atua como um canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte” (GONÇALVES e FESTA, 2013, p.4).

Sobre a interação dos alunos ouvintes e surdos, Ana afirmou que: *“Eles se comportam normalmente, como se ela fosse igual a eles, para eles não tem diferença, quando precisa ajudam e muito, tratam bem, tem muito carinho, não tem diferença, se relacionam muito bem”* (informação verbal, entrevista concedida por Ana). Já Joana diz: *Os alunos são solícitos e prestativos com eles. Muitas vezes eles querem até ensinar para mim como interagir com os colegas especiais, é muito interessante. Engraçado que às vezes discretamente querem investigar se a valorização das tarefas está sendo diferenciada para eles* (informação verbal, entrevista concedida por Joana).

De acordo com o relato da professora Ana os alunos surdos e ouvintes se relacionam de uma forma muito agradável e de modo a contribuir para o aprendizado e inclusão do aluno surdo. Assim como Joana que também relatou de forma positiva a relação entre os alunos, porém já se percebe um ar de competição, um diferencial característico da adolescência, faixa etária na qual se encontra os alunos. A professora Ana complementou ainda que alguns

alunos ouvintes aprenderam um pouco de LIBRAS a partir do convívio com o aluno surdo e tentam se comunicar com ele através da língua de sinais. Essa socialização

é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo. (STAINBACK e STAINBACK, 1999)

Carvalho e Barbosa (2008) corroboram ao afirmar que um ambiente propício para ocorrer a inclusão de fato, é aquele onde as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes, constituindo assim um local onde os diferenciais de cada um são respeitados. Dessa forma, entende-se a educação regular, assim educação inclusiva

[...] deve-se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZOÍÁ, 2006, p. 23).

Assim, percebe-se que tanto os alunos da turma de Ana quanto da turma de Joana, dentre outras formas, contribuem para que inclusão de seus colegas surdos aconteça a partir do convívio harmônico e do respeito aos diferenciais que eles carregam.

5 CONCLUSÃO

Após o exposto, percebemos que a formação docente ocupa uma grande importância no processo da inclusão escolar de alunos surdos. Porém, e não menos importantes, outros fatores, como a função desempenhada pelo TILS e uma boa socialização entre alunos ouvintes e surdos, também são pontos que devem ser considerados e valorizados para efetivação desse processo.

No que tange a formação dos professores, é importante termos em mente, que ela não ocorre apenas com a aquisição de certificados e cursos, mas ocorre também pela prática, reconstrução e reciclagem constante de aprendizados. Além disso, é necessário perceber a escola como um local

privilegiado para a ocorrência da formação, “como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos” (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p. 37).

Na perspectiva inclusiva, assim como Veltrone e Mendes (2007), também julgamos importante que a formação docente contemple a problemática das mudanças atitudinais. De forma que,

os professores, a comunidade escolar, as famílias, a sociedade em geral devem mudar suas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em deficiências ou características perjurativas. Situações de preconceito e estigma devem ser banidas no âmbito escolar, principalmente com relação a capacidade do aluno de participar das atividades de escolarização (VELTRONE e MENDES, 2007, p. 7).

Durante a realização das entrevistas, foi possível verificar que as professoras entrevistadas não possuem nenhuma formação sobre educação inclusiva, assim como também não possuem nenhuma formação voltada para educação dos surdos. O trabalho que elas realizam está baseado na sensibilidade, em percepções e pequenos esforços cotidianos. A professora Ana deixou claro sua vontade em realizar cursos na área da educação inclusiva, apesar de ter indicado desinteresse por aprender LIBRAS, durante toda a entrevista ela demonstrou muito carinho e preocupação para com seu aluno surdo. Já a professora Joana, talvez por passar menos tempo com o aluno surdo, demonstrou menos afeto, porém também demonstrou preocupar-se com a situação dele, além de um grande desejo por aprender se comunicar com ele pela língua de sinais.

Dessa forma, acreditamos que se as professoras recebessem alguma formação na perspectiva inclusiva, elas poderiam realizar um trabalho mais voltado e de acordo com essa temática. Uma vez que ambas as professoras relataram não desenvolver nenhuma atividade diferenciada para os alunos surdos, indicando que o processo inclusivo desses alunos está fortemente baseado apenas na presença do intérprete que traduz as aulas para os alunos, além de intermediar a comunicação entre docentes e discentes. Porém, é do

nosso conhecimento que devido aos diferenciais dos alunos surdos, o aprendizado deles é mais estimulado através do emprego de recursos visuais. Mas se o professor não receber orientação adequada, dificilmente saberá empregar estes ou outros recursos.

No tocante às escolas, em ambas as instituições, foi possível perceber que a contratação do intérprete é a principal ação tomada em relação à inclusão dos alunos surdos. Diante dos relatos dos professores, não foi possível perceber nenhum outro movimento ou esforço institucional que possa contribuir para o processo inclusivo desses alunos.

Dessa forma, apesar dos professores não possuírem formação específica, eles esforçam-se, preocupam-se e tentam realizar um bom trabalho. Mas devemos também salientar, que apesar de eles terem relatado que não há incentivo ou iniciativas por parte da escola para essa formação, existem outros meios para que o aperfeiçoamento ocorra, a depender da disponibilidade de tempo e financeira de cada um, tais como: cursos livres de capacitação, cursos de pós-graduação, leituras de livros e artigos científicos, dentre outros.

Por fim, concluímos que a inclusão de alunos surdos nas escolas pesquisadas tem ocorrido de forma frágil, indicando a necessidade de melhorias, e dentre essas podemos destacar a formação de professores voltada para perspectiva inclusiva. Assim, acreditamos que a formação de professores para a inclusão escolar de alunos surdos, em conjunto com outros elementos do processo inclusivo, deve ocorrer de forma a verdadeiramente buscar garantir uma educação de qualidade, onde atenda a necessidade de todos os alunos, independente de seus diferenciais. Dessa forma, não houve nesse artigo a pretensão de exaurir a discussão sobre a temática abordada, são necessárias mais investigações, estudos de caso, pesquisas qualitativas e quantitativas, pois o assunto é bastante vasto e de suma importância para todos que trabalham e buscam por uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

município de Imperatriz-MA. 2015. 150 f. Dissertação (mestrado) - Centro Universitário UNIVATES, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, RS, 2015.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: Agosto 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: Agosto 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: Agosto 2016.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

CARVALHO, E. de C.; BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**. 2008. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: Agosto 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca - Espanha.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990, Jomtien - Tailândia.

DUBOC, Maria José de Oliveira. **A formação do professor e a inclusão educativa**: uma reflexão centrada no aluno surdo. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a13.htm>>. Acesso em: Agosto 2016.

FÁVERO, Osmar et al. (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FONSECA, R. L.; TORRES, E. C. **O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de geografia**. Espaço e Tempo, São Paulo, n. 35, 2013, p. 46-54.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: **Inclusão e Educação**: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Ensaios pedagógicos

Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET
ISSN 2175-1773, dezembro, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANE, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e**

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262199800030007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: Agosto 2016.

LACERDA, Cristina. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: Examinando a construção de conhecimentos. Disponível em:<
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000106035>>.
Acesso em: Agosto 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MIRANDA, Theresinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NASCIMENTO, Juliana Obage da Silva; FELGAR, Júlia Antonietta Simões. **O deficiente auditivo e sua inserção escolar**. 2014. Disponível em:<
www.revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol9_n2_2014>. Acesso: Janeiro 2016

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em:<
http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php> . Acesso em: Agosto 2016.

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Inclusão, formadores de professores e internet**: interfaces possíveis. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007, São Paulo, p. 77 a 85. Disponível em:<
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20(1).pdf)>. Acesso em: Agosto 2016.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. A invenção da educação especial. **Revista Educação especial**. Edição: 2004, nº 24. Disponível em:<
<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a5.htm>>. Acesso em: Agosto 2016.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.p. 173-188.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. IN: QUADROS, Ronice Müller de (org.). Estudos surdos I – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

SKILIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre RS Brasil: Editora Mediação, 1999.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007, São Paulo, p. 2 a 8. Disponível em:<[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5eixo%20(1).pdf)>. Acesso em: Agosto 2016.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.