

O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Prof.^a Mestranda Luciana Cardoso de Araújoⁱ (IFNMG)

Resumo:

Este artigo relata o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, que objetiva investigar as efetivas contribuições e eventuais limitações da formação de professores de português para surdos, no contexto inclusivo. Apesar de os surdos serem cada vez menos compreendidos como sujeitos deficientes, enquadram-se no grupo de sujeitos historicamente excluídos e segregados e estão inseridos nas políticas nacionais de inclusão escolar; e a falta de uma formação profissional fundamentada nos pressupostos de uma educação bilíngue é um dificultador desse processo. Para realizar a investigação em questão, está sendo ofertado, gratuitamente, a professores da rede pública de ensino um curso de **Ensino de português para surdos como segunda língua**, na modalidade Educação a Distância (EaD), por meio do qual pretende-se coletar e analisar o discurso do professor antes, durante e após a referida formação, com vistas a mapear o que melhora, via formação, e o que, exatamente, não pode ser modificado apenas por meio dela. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a melhoria da formação docente é apenas um dos obstáculos a ser ultrapassado, visto que há inúmeros outros de ordem institucional e filosófica que ultrapassam o limiar da formação. Para realizar esta pesquisa, nos sustentaremos na Linguística Aplicada, tendo os preceitos do Ensino de Português como Segunda Língua e da Formação de Professores como perspectivas teóricas mestras. Espera-se evidenciar os problemas vivenciados por professores de Língua Portuguesa para surdos, no âmbito das escolas públicas regulares, e contribuir, de alguma forma, para a melhoria das políticas públicas de formação de professores em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva, efetivamente pautada na perspectiva bilíngue, em se tratando de surdos.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de português, segunda língua, português para surdos.

1 Introdução

Reflexões sobre a formação do professor são necessárias num momento histórico em que presenciamos o fortalecimento de um discurso que culpa (direta ou indiretamente) o professor e sua prática (sobretudo o professor de português) pelo relativo fracasso educacional dos surdos no contexto educacional inclusivo. Esse discurso parece querer simplificar a complexidade da questão direcionando-a a apenas um agente educacional: o professor. Mas, afinal, o que melhora com a formação continuada desse o professor e o que, exatamente, não depende apenas dela? São questões como essa que esta pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, pretende responder.

De maneira ampla, o que se percebe, no contexto educacional da escola inclusiva, é

que apesar de seus preceitos de respeito à diversidade, as diferenças culturais e linguísticas da comunidade surda têm sido institucionalmente ignoradas e, em decorrência disso, os alunos surdos passam anos nessas condições de escolarização e, mesmo assim, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita, de maneira mais específica (LACERDA, 1996; GÓES, 1996; SOUZA, 1996).

A análise do cotidiano das escolas regulares de ensino, em especial no âmbito da esfera pública, nos revela que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva trouxe grandes avanços, mas ainda não conseguiu alcançar plenamente o objetivo por ela estabelecido. A inclusão educacional é hoje uma exigência legal, todavia, ainda constitui um grande desafio para as escolas brasileiras e a falta de uma formação profissional fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva é um dificultador desse processo.

É diante desta constatação que esta pesquisa vem questionar as contribuições e limites da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, no contexto da escola chamada inclusiva.

Na presente investigação, parte-se do pressuposto de que a melhoria da formação docente é apenas um dos obstáculos a ser ultrapassado, visto que há inúmeros outros de ordem institucional e filosófica que ultrapassam o limiar da formação. Para realizar esta pesquisa, nos sustentaremos na Linguística Aplicada, tendo os preceitos do Ensino de Português como Segunda Língua e da formação de professores como perspectivas teóricas mestras.

2 Políticas Nacionais de Inclusão Educacional e Educação de Surdos

No Brasil, a partir de 2008, implantou-se uma Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007), cujo objetivo principal é assegurar a inclusão escolar de todos os alunos, garantindo seu acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Apesar de os surdos serem cada vez menos compreendidos como sujeitos deficientes, rompendo assim com a visão da surdez como patologia e voltando-se para o reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue – e é este o posicionamento que se adota aqui – enquadram-se no grupo de sujeitos historicamente excluídos e segregados e estão inseridos nas políticas nacionais de inclusão escolar.

Essas políticas afirmam que a educação da pessoa surda deve acontecer por meio da abordagem bilíngue, assegurando seu acesso à educação por meio da Língua Brasileira de Sinais, L1, e do ensino de português como L2. Contudo, no Brasil, a abordagem bilíngue tem sido colocada em prática ainda muito timidamente, na maioria das vezes em caráter experimental, como afirma Lacerda (2006), apesar do sucesso dessa abordagem nos países que a adotaram oficialmente (LEWIS apud LACERDA, 2006).

Ainda vivemos um modelo de educação dita inclusiva que, na maioria das vezes, consiste apenas na oferta de um intérprete de Libras ao aluno surdo, buscando diminuir as barreiras de comunicação em sala de aula, já que raros são os professores e colegas que dominam a língua de sinais – e ainda que os docentes fossem fluentes nessa língua, precisariam, inevitavelmente, da presença desse profissional, uma vez que é impossível ao professor falar para a maioria ouvinte e sinalizar para uma minoria surda, ao mesmo tempo. Devido à maioria ouvinte, a língua de instrução utilizada é a língua portuguesa, desrespeitando, assim, o direito de o surdo ser instruído por meio de sua língua materna – daí falar-se que o surdo é estrangeiro em seu próprio país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) garante também ao surdo o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, segundo a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), deveria ofertar material didático adaptado e tecnologias assistivas para suprir as necessidades específicas do aluno surdo, bem como o ensino de Libras como primeira língua – L1 – e de português como segunda língua – L2. Contudo, as chamadas salas de recursos multifuncionais, onde esse atendimento deveria acontecer, nem sempre existem, em outros casos, estão desativadas ou são simplesmente desconhecidas, como constatam Gonçalves e Ribeiro (2012) em sua pesquisa. Por sua vez, quando o AEE é ofertado, nem sempre oferece as tecnologias assistivas previstas, contam apenas com a criatividade e dedicação dos professores das salas de recursos para confecção de materiais pedagógicos adaptados.

No que se refere ao português como L2, que nos interessa nessa pesquisa, o ensino promovido nas salas de recursos não é suficiente para uma aprendizagem efetiva dessa língua, já que o AEE não substitui o ensino em sala de aula, apenas o complementa e/ou suplementa, contando com uma carga horária bastante reduzida, já que o atendimento, muitas vezes, é individual. Todavia, em muitas situações, esse é o único ensino que recebe, já que os professores de Língua Portuguesa raramente estão preparados para desenvolver um trabalho consistente no tocante ao ensino de português para surdos. Muitos desconhecem suas especificidades, as estratégias linguísticas e metodológicas a serem adotadas e as adaptações curriculares necessárias para o ensino deste público.

Essa afirmativa pode ser confirmada pela sondagem prévia feita para verificar a necessidade da oferta de um curso de formação de professores sobre a temática em questão. Para isso, aplicou-se um questionário a 18 (dezoito) professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, também integrantes do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, chegando-se aos seguintes resultados, dentre outros: 100% dos participantes afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina que abordasse o ensino de português para alunos surdos em sua formação inicial; 88% nunca participou de cursos sobre o ensino de português para surdos e dos 12% que participaram desse tipo de curso, 01 (um) afirmou que fez um curso com carga horária de apenas 4 (quatro) horas e o outro afirmou que a temática do curso não era especificamente esta; 94% dos participantes declararam que não se sentem preparados para ensinar português a um aluno surdo, sendo que o único docente que afirmou o contrário demonstrou em suas respostas não compreender as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo, além de apresentar algumas inconsistências em relação à educação inclusiva.

Apesar de a formação continuada ter se mostrado uma forma relativamente eficaz de melhorar a educação pública, segundo pesquisadores como Libâneo (1998) e Behrens (1996), que acreditam que a formação continuada faça com que os professores acreditem que possam mudar, aprendendo e reaprendendo, diante dos desafios presentes em sua prática, por meio de uma ação crítico-reflexiva praticada pelo próprio docente, percebe-se que pouco tem sido feito quando se trata do ensino de português para surdos. Dessa maneira, acredita-se que essa situação, em parte, seja decorrente de uma formação inicial incompleta e de programas de formação continuada inexistentes ou deficitários.

3 Políticas Públicas de Formação de Professores

Desde a intensificação da reforma educacional brasileira na década de 90, especialmente com a promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a temática da formação de professores tem sido levantada, seja em debates educacionais, em trabalhos científicos, na forma de normatização da LDB ou por meio de pareceres, decretos e leis. No interior dessas discussões, a falta de formação profissional adequada é contextualizada como mais um entrave à melhoria da qualidade da educação

brasileira.

No discurso oficial, percebe-se uma relação direta entre a melhoria da qualidade da educação e a formação de professores, independente do nível de ensino, o que pode ser observado nos Referenciais para a Formação de Professores, emitidos pelo Ministério da Educação em 1998:

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, p. 26).

Nessa ótica, o discurso oficial desconsidera os variados e complexos fatores que determinam a baixa qualidade do ensino e atribui à formação limitada dos professores a responsabilidade pelo fracasso do aluno e, por conseguinte, da escola. Em outros termos, esse discurso destaca a importância do papel do professor para a formação holística do indivíduo, mas aponta, também, o despreparo dos professores como uma das causas mais importantes do insucesso escolar.

Assim, desde a década de 90, com a intensificação das Reformas da Educação¹, o Estado estabelece políticas de formação de professores e, segundo Gatti (2008), nos últimos dez anos, cresceu significativamente as iniciativas referentes à formação continuada de professores, que abriga desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Segundo a autora, torna-se “difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica, porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal” (GATTI, 2008, p.). Contudo, essa mesma autora entende que essas iniciativas são, na verdade, de suprimento a uma formação inicial precária, especialmente na esfera pública.

Como exemplo de iniciativa de oferta de formação continuada do setor público, em âmbito regional, dentre outros, pode-se citar o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), implantado no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco a formação de professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (MINAS GERAIS, 1996). Em âmbito nacional, dentre outros, pode-se citar o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), financiado pelo Ministério da Educação com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos.

Talvez em função das novas exigências do mundo do trabalho e das inovações e facilidades trazidas pelas tecnologias digitais, a ideia da atualização constante vem sendo divulgada e tem mobilizado boa parte dos profissionais da educação, todavia, há uma distância muito grande entre o que propõe as políticas de formação, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva, e como as coisas realmente acontecem. Na maioria das vezes, trata-se de ações fragmentadas, desvinculadas da realidade educacional e dos desafios encontrados pela escola.

A despeito da formação de professores para o ensino de português para surdos na escola inclusiva, que nos interessa mais de perto, percebem-se, de modo geral, políticas

¹ No início da década de 90, a Unesco, com financiamento e assessoria do Banco Mundial, organizou reuniões mundiais que desencadearam um processo de reformas educacionais, na América Latina e no Brasil. As orientações para a implantação dessas reformas se fizeram através de documentos como a **Declaração mundial sobre educação para todos**, de Jomtien (UNESCO, 1990).

públicas de formação aligeiradas, limitadas e descontínuas, perpetuando a carência de docentes qualificados, que atendam às especificidades dessa política educacional, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, dentre outras coisas, “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” (BRASIL, 1996, p.21).

Além disso, o poder público se compromete, entre outras coisas, a promover cursos de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas, prover as escolas com professores regentes de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística dos surdos e professores para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos (BRASIL, 2005). Todavia, o que se percebe até agora são cursos de formação inicial de professores com uma pequena carga horária destinada à disciplina Libras e a oferta de cursos de formação continuada em Libras em número insuficiente. A esse respeito, Lorenzetti conclui sua pesquisa afirmando que:

Os resultados evidenciam a necessidade de dar continuidade ao processo de formação dos professores que atuam com alunos surdos, pois um dos aspectos relevantes da pesquisa refere-se à forma de comunicação utilizada pelos alunos surdos, sendo que a comunicação através da Língua de Sinais e não da linguagem oral, demonstrou ser o maior obstáculo que dificulta o processo de inclusão (LORENZETTI, 2006, p. 61).

Quanto à inserção de uma disciplina que trate do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda L2 para surdas, ainda não se tem percebido essa preocupação por parte das instituições educacionais e ainda são raros os cursos de formação continuada ofertados.

A respeito da formação de professores, Rodrigues (2006) defende a ideia de que o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço que deve ser permeada continuamente de reflexão e mudanças. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) faz um apelo aos governantes para assegurar que os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas.

Contudo, convém ressaltar que formar o professor é prepará-lo para um outro modo de educar. A formação continuada vai muito além da simples informação, deve ser entendida como uma construção contínua dos seus saberes e aptidões, envolve reflexão e questionamento sobre a própria prática, buscando sua ressignificação e reconstrução, tendo em vista os preceitos da inclusão e do respeito às diferenças.

Skliar (1997, p. 07), por sua vez, ressalta a dimensão política dessa formação, compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. O autor propõe a ruptura do modelo vigente caracterizado “como positivista, ahistórico e despolitizado” e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira, onde diferentes identidades possam conviver.

Contudo, em relação ao ensino de português para surdos em escolas inclusivas, acreditamos também que apenas a formação docente por si só não seja suficiente para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva, pautada na educação bilíngue, pois são diversos os fatores que dificultam a inclusão da comunidade surda no espaço escolar brasileiro. Fatores esses que vão desde a discriminação do surdo e não aceitação da Libras como sua língua materna, da demora na contratação de intérprete e da inadequação das estratégias linguísticas e metodológicas direcionadas aos surdos até as diferenças curriculares e a dificuldade para se

trabalhar língua portuguesa em classes mistas – com alunos surdos e ouvintes – e superlotadas, com metodologias diferenciadas.

Apesar disso, é preciso defender a imensa contribuição da formação continuada nesse contexto, se ela não pode tudo, certamente pode muito e é exatamente essa a questão que se busca neste trabalho: delinear as contribuições e limites da formação de professores para o ensino de português como L2 em escolas inclusivas.

4. Proposta de Intervenção

A pesquisa em andamento está sendo desenvolvida por meio de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa, que apresenta uma proposta de intervenção que consiste na elaboração e desenvolvimento de um curso de formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, na modalidade Educação a Distância (EaD), contando com dois encontros presenciais. A oferta e análise do curso visam buscar responder aos questionamentos sobre a formação elencados anteriormente. A escolha da modalidade à distância, por sua vez, justifica-se pelo fato de muitos professores trabalharem em dois e às vezes até em três turnos diários, resultando na indisponibilidade de tempo e de motivação para frequentar cursos presenciais, fato que inviabilizaria a capacitação presencial desses profissionais. Além disso, a EaD tem como benefícios a flexibilidade, comodidade, custo relativamente baixo, a interatividade, o incentivo à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento da autonomia do aluno – fatores importantes quando se pensa em formação continuada.

O curso está sendo ofertado a 30 (trinta) professores de Língua Portuguesa do segundo ciclo do ensino fundamental da rede pública de ensino², sendo que tiveram prioridade aqueles que tenham ou tiveram alunos surdos em suas classes. Os professores selecionados têm formação superior em Letras e trabalham em classes regulares de ensino. As inscrições foram feitas exclusivamente pela internet e a seleção foi realizada com base nas informações fornecidas no formulário de inscrição.

O curso está sendo ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Montes Claros, em parceria com outras instituições de ensino, que cederam profissionais qualificados para ministrarem as disciplinas do curso, a saber: IFNMG – *Campus* Januária, o IFSP – *Campus* Salto e a Universidade Estadual de Montes Claros. O IFNMG – *Campus* Montes Claros será responsável pela divulgação, inscrição, matrícula, condução e execução do curso, bem como pela certificação dos cursistas.

O curso é composto por bases político-cultural, linguística e pedagógica, divididas em quatro disciplinas, quais sejam:

1 – Definição político-cultural dos surdos na pós-modernidade (15 h/a): que visa apresentar e discutir diferentes formas de se conceber o surdo na pós-modernidade, partindo, para tanto, dos chamados Estudos Surdos;

2 – Teorias de aquisição linguística: libras e português (15 h/a): que objetiva apresentar teorias linguísticas de aquisição de linguagem e o conceito de interlíngua; compreender aspectos básicos da Libras, refletindo sobre a sua relação ou interferência nos processos de leitura e escrita do português;

3 – Prática de ensino a alunos surdos (15 h/a): que pretende discutir o processo de apropriação da língua portuguesa por sujeitos surdos; direitos linguísticos assegurados pelo

² Turmas demasiadamente grandes desestimulam professores e cursistas, além disso, por se tratar de um curso para fins de pesquisa, julgamos coerente um número menor de participantes.

decreto 5626/2005; relação de dependência entre a apropriação da língua de sinais e da língua portuguesa escrita; Estratégias e práticas de ensino de português na sala de aula inclusiva;

4 – Interpretação e educação: a parceria com o profissional intérprete (15 h/a): que busca repensar as funções e papéis do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) na sala de aula inclusiva.

Quanto à carga-horária, além das 60 horas determinadas acima, prevê-se ainda 15 horas de encontro presencial e 15 horas que serão atribuídas às atividades avaliativas dos módulos e trabalho final. O curso, portanto, terá carga-horária total de 90 horas.

Como se sabe, o curso visa formar professores com o intuito de intervir em uma realidade que não favorece a educação linguística dos alunos surdos. Com isso, buscaremos delinear o papel da formação do professor através da coleta e análise de dados advindos da percepção do professor sobre a formação que recebeu.

Inicialmente, antes do curso, pretende-se fazer um diagnóstico da realidade e do discurso do professor antes da formação. Durante a realização do curso, tendo em vista o perfil dos participantes, far-se-á um acompanhamento sistemático de alguns cursistas, via Plataforma *Moodle*, visando observar – por meio da análise interpretativa de suas participações nos fóruns – as etapas de sua aprendizagem e uma possível transformação em seu posicionamento, no decorrer do curso. Ao término do curso e passado pelo menos um mês de seu retorno à sala de aula, um novo questionário avaliará a percepção do professor sobre as contribuições do curso que recebeu.

A triangulação desses dados nos permitirá mapear o alcance da formação de professores para o ensino de português como L2 para surdos. Além disso, contribuirá para delinear o que, efetivamente, não escola inclusiva, não depende exclusivamente da formação do professor.

Conclusão

Apesar das inovações e avanços trazidos pelas políticas nacionais de inclusão escolar, a comunidade surda ainda tem sido privada do direito a uma educação de qualidade, uma vez que, de maneira geral, as instituições escolares (ou a proposta de inclusão educacional) ainda não consegue(m) atender às necessidades linguísticas, metodológicas, curriculares e culturais dos surdos brasileiros. Inseridos em classes com maioria ouvinte, assistem aulas preparadas para eles (os ouvintes), cuja língua de instrução utilizada é diferente da sua – muitas vezes desvalorizada pelos demais. Vê-se, portanto, em muitas ocasiões, a imposição da língua oral e a perpetuação da exclusão do surdo no espaço escolar.

Dessa maneira, buscamos saber o que pode ser melhorado com a formação continuada de professores para o ensino de português para surdos, no contexto da sala de aula dita inclusiva, e também quais são as limitações dessa formação, o que continuará a demandar soluções; enfim, almejamos verificar qual é o papel da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos.

Defendemos, aqui, que a formação inicial e continuada do professor de português é um dos primeiros passos para se chegar a tão desejada democratização do ensino, sobretudo, se pensarmos em práticas específicas, voltadas para públicos minoritários e estigmatizados como os surdos – apesar de acreditarmos que, por si só, ela não pode resolver todos os problemas da escola inclusiva, uma vez que muitos deles extrapolam o fazer docente. É preciso destacar, contudo, que a formação continuada na qual acreditamos deve ser entendida como algo muito além da educação bancária, depositária de informações, uma vez que o ideal é compreendê-la como uma construção contínua de saberes e aptidões, que envolve reflexão e questionamento sobre a própria prática pedagógica, e que não se encerra junto ao curso que será promovido para essa pesquisa.

Respondendo a tais indagações, esperamos evidenciar os problemas vivenciados por professores de Língua Portuguesa para surdos, no âmbito das escolas públicas e regulares de ensino, e contribuir, de alguma forma, para uma educação verdadeiramente inclusiva, efetivamente pautada na perspectiva bilíngue, em se tratando de sujeitos surdos.

Referências Bibliográficas

- 1] BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- 2] BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998
- 3] BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- 4] BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: Diário Oficial da União de 23 de dez. de 2005, Brasília, p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso: 05 nov. 2013.
- 5] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- 6] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: 06 dez. 2012.
- 7] GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr, 2008.
- 8] GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- 9] GONÇALVES, Alisson Gomes; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Sobre o ensino de língua portuguesa e de Libras na escola inclusiva: a perspectiva dos alunos surdos envolvidos. **Revista Educere et Educare** (Unioeste). Cascavel, vol. 7 nº 14 jul./dez 2012. p. 69-82.
- 10] LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.
- 11] LACERDA, C.B.F. de **Os Processo Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos**. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas/ São Paulo, 1996.
- 12] LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, 2006, v. 26, n. 69.
- 13] LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**. São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>. Acesso em 13 mai. 2014.
- 14] MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – Proqualidade: plano de implementação do programa de capacitação de professores**. Belo Horizonte, 1996.
- 15] RODRIGUES, Davi. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.
- 16] SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, Carlos (org.), **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em**

educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

- 17] SOUZA, R.M. de - **Que palavra que te falta?** Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.
- 18] UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: jan. 2014

iLuciana Cardoso de ARAÚJO (Profa. Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

E-mail: luciana.araujo@ifnmg.edu.br