



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A185	<p>Ações e implicações para a (ex) inclusão [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-709-3 DOI 10.22533/at.ed.093191510</p> <p>1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 305.560981</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Peter Mittler

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

Há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, ai submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2007,p.251).

Foucault (2009. p.50) já dizia que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modo de ser e de viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Pode dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar.

A preocupação de (Foucault, 2000) não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. Assim para Foucault “ a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade com verdadeiros.

Segundo Bourdieu ( 2002, p.47): A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/

ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem. A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação. Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões. Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915101</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL	
Isabela Meirelles Martins Vasconcellos	
Flávia Barbosa da Silva Dutra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915102</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>26</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS	
Ezer Wellington Gomes Lima	
Ester Vitória Basílio Anchieta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915103</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>38</b>
PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS	
Eliamar Godoi	
Kássio Silva Cunha	
Pedro Henrique de Macedo Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915104</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>48</b>
NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento	
Michelle de Castro Lima	
Marco Antônio Franco do Amaral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0931915105</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Letícia Jovelina Storto	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	

**CAPÍTULO 7 ..... 68**

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida  
Cândida Leci Alves Braga  
Célia Amorim Santos Torres  
Elieue Guimarães da Silva  
Eliton Dias Moreira  
Gilda Alves Santos  
Hilda Barbosa Santos  
Marcia Muniz de Jesus  
Maria Sônia Jesus Santos  
Railene da Silva Reis  
Rosita Clementina Souza dos Santos  
Solange Bitencourt Santos

DOI 10.22533/at.ed.0931915107

**CAPÍTULO 8 ..... 74**

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros  
Monique Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0931915108

**CAPÍTULO 9 ..... 86**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos  
Sabrina Araujo de Almeida  
Luiz Tadeu Paes de Almeida  
Pedro Humberto Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.0931915109

**CAPÍTULO 10 ..... 98**

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

DOI 10.22533/at.ed.09319151010

**CAPÍTULO 11 ..... 104**

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH-EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra  
Fernando Batigalia  
Ulisses A. Croti  
Claudia B Cesarino  
Rita de Cassia H. M. Ribeiro  
Camilla C. Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.09319151011

**CAPÍTULO 12 ..... 112**

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

**DOI 10.22533/at.ed.09319151012**

**CAPÍTULO 13 ..... 125**

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

**DOI 10.22533/at.ed.09319151013**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 143**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 144**

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS

**Ezer Wellington Gomes Lima**  
**Ester Vitória Basílio Anchieta**

**RESUMO:** Este texto traz uma abordagem da relação complexa entre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as políticas educacionais para inclusão de surdos e a formação docente. Discute-se aqui os aspectos que, em trabalhos relevantes sobre o tema, emergem com recorrência, quais sejam: políticas públicas para o ensino de surdos; o sujeito surdo em seus desafios e possibilidades para um aprendizado escolar de qualidade e/ou resultados; o cenário educacional (professor e aluno surdo), assim como, a situação atual da formação de docentes, em diferentes cursos de licenciatura, para o ensino de alunos surdos. Com base nesses estudos e ensaios, percebe-se que muitas das propostas metodológicas de ensino para o aluno com surdez, principalmente no processo escolar inicial, ainda se baseiam no trabalho com ouvintes, priorizando, portanto, o aprendizado por meio de sons. Essa constatação revela total despreparo dos professores na busca de um ensino de qualidade. A escola inclusiva, decorrente da falta de suporte teórico-metodológico que priorize a escolarização destes alunos, é, então, questionável, haja

vista que, até o presente momento, não tem favorecido o crescimento e/ou desenvolvimento escolar do referido público. Na verdade, observa-se que o espaço escolar, de um modo geral, independente do ensino dito especial, vem apresentando pouco ou nenhum sucesso efetivo. Assim posto, os impasses encontrados clamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, possíveis a partir de pesquisas científicas relacionadas à educação. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Libras. Surdez.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, o sistema oficial de ensino, por meio de leis específicas<sup>1</sup>, garante a educação a todas as pessoas, no entanto, o atendimento especializado aos surdos é deficiente, seja pela carência de profissionais capacitados ou pela falta de estrutura e recursos nas escolas. Por consequência, é frequente a defasagem de conhecimento entre alunos surdos em comparação aos demais. Com efeito, os problemas de escolarização dos alunos com surdez são visíveis, em contrapartida as propostas metodológicas e obras que estejam direcionadas ao movimento de ensino e aprendizagem desses alunos são pouco

<sup>1</sup> Discute a questão dos direitos e garantias educacionais estabelecidos na Constituição brasileira (1988), e demais Leis (BRASIL, 1996), Diretrizes e parâmetros (BRASIL, 1997,1998) norteadores do ensino.

divulgadas.

De acordo com a atual Política Nacional de Educação vigente em nosso país, os processos educacionais inclusivos são entendidos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Fundamentada nos direitos humanos, essa política busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade, por isso, apregoa que as ações educacionais devem superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola.

Na prática, entretanto, percebe-se que a inclusão de pessoas com deficiência está longe de ser satisfatória, pois não atende às reais necessidades desses alunos. O resultado disso é a evasão escolar ou a repetência, que, por consequência, acabam por desmotivar esses sujeitos. Sobre a inclusão escolar, os parâmetros curriculares nacionais apontam:

[...] o movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vem dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais [...]. A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. (BRASIL, 1997 p. 17).

No que se refere aos surdos, sujeitos de interesse deste estudo, nota-se que muitos encontram-se em classes/escolas especiais atuantes em uma perspectiva oralista, cujo objetivo é fazer com que o aluno surdo se comporte como um ouvinte, decodificando, por meio de leitura labial, aquilo que não pode escutar, bem como falando, lendo e escrevendo a língua portuguesa.

Também é possível encontrar alunos surdos em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes, nas quais, novamente, se espera que se comportem como ouvintes, acompanhando conteúdos preparados e pensados para esse público, sem qualquer condição especial favorável à sua aprendizagem.

No contexto exposto, emerge, pois, importante questão: como deve ocorrer o processo de formação de professores de modo que possam vir a incluir efetivamente os alunos com surdez em salas regulares de ensino?

O interesse pela formação dos professores para lidarem com pessoas com deficiências é recente, visto que, até o início da década de 1990, a proposta educacional para esses alunos, em sua maioria, privilegiava ambientes específicos, escolas ou classes especiais, com professores especializados na área. Com a proposta de educação inclusiva, todos os professores, até mesmo aqueles sem especialização adequada, receberam a incumbência de atender alunos com deficiência, fato que vem suscitando estudos sobre como favorecer a preparação desses profissionais para tal atividade.

Na atualidade, existe uma preocupação determinante para a melhoria da formação de professores acerca do ensino de pessoas com deficiência, com a

finalidade de que, verdadeiramente, esses alunos, sejam assistidos na escola e que, como qualquer outro aluno, independentemente de qualquer limitação, tenham acesso aos inúmeros saberes escolares, os quais são determinantes para seu progresso acadêmico. Ao tratar dessa questão, Vitaliano (2002, p. 290) afirma que é preciso:

[...] prover conhecimentos que venham a suprir as necessidades objetivas e subjetivas do professor. Os professores precisam ser formados com conhecimentos que os habilitem a lidar com as necessidades especiais de seus alunos, assim como a lidar com os sentimentos, crenças e expectativas que esses alunos despertam neles. Além disso, devem também aprender a lidar com os sentimentos e reações negativas que seus alunos ‘normais’ podem apresentar perante os especiais e aprender a conciliar as relações entre eles, para que desenvolvam aprendizagens sociais e acadêmicas.

Em relação às políticas públicas que regem direitos e deveres da pessoa com deficiência, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu capítulo II, artigo 22, inciso XIII (BRASIL, 1988, p. 36) assegura a cidadania a todos, sem distinção. Isso implica dizer que as pessoas surdas são sujeitos com direitos e deveres, como qualquer outro cidadão brasileiro. No mesmo capítulo, em seu artigo 24, inciso XIV, a Carta Magna também garante a proteção/integração social às pessoas com deficiência. Já no cap. III, artigo 208, inciso III, assegura o “atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo o direito à escolarização (BRASIL, 1988, p. 38, 142).

Para Mantoan (2003), a Constituição de 1988 representou um avanço significativo para a educação escolar de pessoas com deficiência, porque elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade humana, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (MANTOAN, 2003, p. 6). A autora ainda destaca que:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (MANTOAN, 2003, p. 36).

Também contempla os direitos iguais a todos o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu cap. I, art. 11, § 1º, o documento diz que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 2010, p.3) no que se refere ao Direito à vida e à saúde. No que se refere à educação, o Estatuto, no seu cap. IV, art. 53, inciso III, assim como a Constituição de 1988, determina a garantia do AEE, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2010, p. 10).

Na LDB-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no cap. V, artigos 58 (§1º ao 3º), 59 (do I ao V inciso) e 60, no parágrafo único, estão declaradas leis que asseguram um espaço “ideal” aos portadores de deficiências (BRASIL, 2002, p.17 e 18). Tais leis garantem o acesso dessas pessoas a ambientes escolares, de modo que possam usufruir de todas as possibilidades que garantem um desenvolvimento pleno

em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao ser estabelecido por lei a abertura das portas das escolas para todos, até mesmo as pessoas com alguma deficiência - os excluídos -, formou-se a ideia de escola inclusiva. Essa determinação, entretanto, revelou que as escolas não estão preparadas para receber a todos os sujeitos, nem tampouco os professores têm o conhecimento suficiente para mediar e/ou conduzir os saberes que lhes é de direito. Além disso, observa-se que o material didático disponível nas escolas não é pensado para atender as diferenças.

Ao desenvolverem pesquisas que envolvem o sujeito surdo e a escola, Bueno (1999) e Góes (2002) observaram que esses sujeitos estão na escola, entretanto conquistando pouco ou nenhum progresso (BUENO, 1999; GÓES, 2002). Na ausência de voz, esses alunos não questionam, o que dificulta a construção de seu potencial intelectual e os leva a um aprendizado ineficaz e ao fracasso.

Importante destacar que os fatores mencionados podem provocar consequências negativas no desenvolvimento emocional dos alunos surdos inseridos em escolas regulares no país, haja vista que contribuem para o desencadear de sentimentos de inferioridade intelectual, estética, moral e de inadequação social, como medo, vergonha e raiva de sua própria condição de surdo. Todavia, a única “deficiência” existente, neste caso, é a diferença linguística em relação aos demais alunos.

Mais recentemente, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências assim estabelece em seu art. 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002b).

A referida Lei propõe uma reorganização no sistema de ensino brasileiro, com diretrizes inclusivas e em consonância com os princípios da democratização. Deixa claro, portanto, a responsabilidade do Estado “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1). Este documento desafia as instituições educacionais a repensarem o processo pedagógico, a fim de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos. Propõe mudanças nas concepções curriculares, métodos de ensino e avaliação flexibilizados, bem como o uso de recursos de acessibilidade (ZILLOTTO, 2015).

É necessário esclarecer que a educação das pessoas com surdez aponta não só questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes da sociedade para com elas. Com efeito, essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, seja por conta da perda da audição ou da forma como se estruturam as propostas educacionais das

escolas.

No tocante à educação destinada aos surdos em escolas regulares, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são estas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

Para que os alunos surdos tenham acesso a um ensino de qualidade e verdadeiramente inclusivo é necessário, independentemente de qualquer limitação, entender a dinâmica de formação para o ensino de surdos, a fim de garantir, tanto ao professor quanto ao aluno com surdez, possibilidades reais de ressignificarem a sua prática e de pensarem em ações contundentes. Isso implica em analisar as possibilidades e entraves para a concretização dessa política.

## **(IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS**

Diante da formação inadequada dos professores para o ensino de surdos, sem que lhes permita conhecer outras metodologias de construção de conhecimento que não a tradicionalmente associada à cultura ouvinte, esses profissionais chegam à sala de aula com dificuldades de reconhecer alunos surdos como verdadeiros sujeitos cognoscentes, capazes de construir conhecimentos e/ou saberes de mundo a sua maneira, a partir de suas especificidades e possibilidades. Em outras palavras, é possível afirmar que esses professores desconhecem as inúmeras características e potenciais intrínsecos do aluno surdo e suas especificidades, tanto no âmbito da comunicação/expressão e aquisição de saberes.

De acordo com relatos obtidos por meio do documento “Direitos como cidadãos” (2003), entende-se que todas as pessoas, sem distinção, devem ter acesso à educação, à saúde e ao trabalho, elementos somados a uma intenção mínima de dignidade, que deve ser garantida a qualquer sujeito. A fim de ampliar esse entendimento, é necessário atentar para questões centralizadas na distinção do que é direito, evitando possíveis situações que privam a dignidade humana.

A existência de uma política social democrática, preocupada com a sociedade, principalmente com os sujeitos tratados e/ou apontados como “diferentes”, deve ter como eixo norteador a igualdade entre os sujeitos, de modo que todo ser humano, independente das possíveis diferenças, tenha os mesmos acessos e possibilidades. Conforme essa política, os sujeitos surdos necessitam de mais independência, menos assistencialismo e elevada autonomia.

Sob o ponto de vista da inclusão do surdo no espaço educacional, Rezende (2010, p.32) faz a seguinte declaração:

Quantas vezes saí da sala de aula chorando, batendo porta e assustando meus colegas, reitoria, coordenação e professores? Queria a atenção de todo mundo, mesmo que para isso muita gente construísse uma imagem deturpada de mim, considerando-me deficiente e revoltada. O que eu de fato queria era um ensino diferenciado, de acordo com as minhas peculiaridades linguísticas. Como eu poderia entender aulas que são inteiramente dependentes da audição? Eu perdia muito, pois não podia participar ativamente. Exigi o direito de ser atendida de acordo com minha peculiaridade linguística.

Desse modo, pode-se perceber que não é o aluno que tem de se adaptar para ter acesso ao conhecimento, mas a escola. De fato, as instituições de ensino precisam se adaptar e adequar seus espaços e conteúdos à diversidade. Nesse sentido, a formação de professores pode ser determinante para fazer aflorar um novo modelo docente, representado por um professor apto a dominar suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido.

Após o Decreto nº 5626, aprovado em 2002, uma nova responsabilidade foi imputada aos professores, a qual exigiu um novo processo de formação docente. Desde então, as faculdades, espaços onde ocorre esse processo, têm enfrentado o grande desafio de formar profissionais aptos a lidar com a diversidade em sala de aula.

De acordo com Veiga (2002, p. 26), “as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos”. A autora considera que, como agentes sociais, os professores devem passar por um processo “formativo, orgânico e unitário” e que tal formação se desenvolve na perspectiva de uma educação “crítica e emancipadora”. Nesses moldes, a formação pode ser compreendida como aquela que se efetiva de modo linear e sistematicamente. Essa formação manifesta uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual busca aprofundar e avaliar a prática do trabalho pedagógico.

Decerto, o professor é um profissional conhecido por transmitir saberes. O ‘saber’, por sua vez, é elemento que orienta a atividade docente a integrar-se à multiplicidade do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diversas teorias, metodologias e habilidades. Exemplo de situação a ser vivenciada por professores na atualidade é a inclusão de alunos com surdez, o que requer dos docentes, estratégias contundentes a fim de que ocorra de fato a aprendizagem. A primeira providência, nesse caso, é buscar conhecer e usar a Língua de Sinais, mas, deve-se considerar que a aquisição dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno surdo. Estes discentes precisam de ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas habilidades.

De acordo com Anchieta (2017), o desafio na/para a educação de surdos tem sua gênese na formação docente. Não é mistério dizer que o professor, seja em contexto inclusivo ou contexto bilíngue, traz em si a responsabilidade de educar seu alunado, no entanto, é preciso atentar para o fato de que este profissional passou por um processo formativo, o qual, muitas vezes, é insuficiente. Segundo Freitas

(2006, p. 176)

Hoje um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

No atual cenário de formação de professores de surdos destaca-se o curso de Letras/Libras, modulado em Bacharelado e Licenciatura. O curso pode ser presencial ou a distância e surgiu para atender a demanda de formar profissionais qualificados e aptos a exercerem a atividade que lhe é proposta e não somente certificados pelo Prolibras<sup>2</sup>. Nesse percurso, no entanto, é necessário mencionar certas (im) possibilidades reconhecidas na prática, dentre elas a formação do docente de ensino superior e a imersão dos alunos na cultura e comunidade surda.

No que se refere à Língua Brasileira de Sinais, foi legalmente reconhecida em 2006 e hoje é incentivada pelas Políticas Públicas, não só nas escolas como também na formação de profissionais. Uma vez legalizado o uso da LIBRAS, o Decreto nº 5.626, de 2005 explica que nos “próximos” 10 anos (com prazo até 2015), a partir da sua publicação, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Letras/Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, o Ministério da Educação e/ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Importante frisar que as propostas educacionais em relação à língua de sinais começaram a ganhar forma a partir do Decreto 6623/2005, o qual regulamentou a Lei da LIBRAS. Por meio desse decreto, os surdos brasileiros conquistaram o direito ao conhecimento a partir da língua de sinais. Por conseguinte, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, torna-se sua segunda língua.

Pelo fato de terem o principal meio de comunicação afetado, a fala, os surdos desenvolveram a linguagem de sinais, que é natural e possui estruturas próprias, porém diferentes das línguas orais.

Por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, as Línguas de sinais são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e para o suporte do pensamento, função esta frequentemente ignorada por especialistas envolvidos na educação dos surdos e que consideram a língua apenas como meio de comunicação, desconhecendo sua importância. Com a finalidade de profissionalizar e organizar o trabalho com os surdos nas escolas brasileiras surgiu o Prolibras, programa com a finalidade de viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e de proficiência na tradução e interpretação

---

2 Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Para maiores informações cf: <http://portal.mec.gov.br/>



da Libras. A primeira edição do Prolibras foi em 2006. Hoje já somam sete edições do exame. O programa foi proposto pela UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina, que o conduziu até o ano de 2010. A partir daí o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, assumiu a responsabilidade pela realização e elaboração da prova, que se encerrou no ano de 2015.

Em paralelo às aplicações do exame do Prolibras, algumas universidades deram início ao curso de graduação em Letras/Libras, ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos em todo o país. Dentre essas instituições está a UFSC, que no ano inaugural do curso, 2006, contava com nove polos de ensino e 495 alunos, a maioria surdos. A primeira oferta do curso na Letras/Libras nessa Universidade foi à distância. Em 2008, foi incluída no curso a habilitação de bacharel em tradução e interpretação de língua de sinais e um ano depois o curso passou a ser presencial.

Hoje, o curso de Letras-Libras já está difundido e entra na lista de desejos de muitos jovens surdos que almejam uma formação superior. É preciso destacar que ainda é um curso novo e que, antes de ele existir, muitos profissionais já estavam no mercado de trabalho atuando como professores de Libras. No entanto, com o decreto 5.626, muitos desses docentes passaram a buscar o título de pós-graduação em Libras, considerando que já tinham uma formação superior.

Vale ressaltar que os professores de Libras que atuam no ensino superior, formando profissionais na área, não são, em sua totalidade, graduados em Letras-Libras, curso no qual a metodologia de ensino da Libras é de fato estabelecida no currículo. No mercado atual, há pessoas que não cursaram sequer alguma licenciatura dando aulas de Libras. Daí a importância de se refletir sobre as metodologias e, sobretudo, a respeito das ações pedagógicas de ensino usadas para a formação de professores. Não se deve esquecer ainda que a qualidade da formação do professor que forma professores no ensino superior irá influenciar diretamente a qualidade das ações pedagógicas aplicadas pelo futuro docente em sala de aula. Sem dúvida, não é só o curso de licenciatura em Letras-Libras que forma profissionais de qualidade para o ensino da Língua de sinais, por isso é preciso repensar os currículos também das especializações (*Lato sensu*).

De acordo com o contexto atual, onde reina a visão inclusiva, um professor de Libras dentro da sala de aula no ensino superior deve, primeiramente, pensar em fazer com que os alunos compreendam a importância da língua de sinais de forma consciente. Por consequência, espera-se que os alunos apliquem seus saberes no dia-a-dia, considerando suas vivências, bem como a cultura individual, familiar, social e hábitos.

Na leitura de textos sobre “cultura surda”, é comum que os alunos questionem sobre tal cultura, sendo que a ideia de diferença que separa surdos e ouvintes já foi desconstruída. De acordo com Jung (2011, p.?, grifos do autor):

*'Surdo ou ouvinte'* Esta é uma das primeiras indagações estabelecidas no diálogo que se desenrola em uma conversa entre pessoas da comunidade surda, quando se encontram pela primeira vez. Um questionamento identificado por apenas dois sinais, apenas por poucas palavras, mas que demarca um território de vivências culturais diferentes, por alguns até descritas como antagônicas. Estas vivências constituem sujeitos surdos e sujeitos ouvintes, partindo de sentimentos, compreensões e significações da forma como surdos e ouvintes desenvolvem-se no mundo.

No intuito de enriquecer essa discussão, trazemos nossas experiências como professores ouvintes de alunos surdos em processo de formação. Destacamos nosso empenho em fazer um movimento para conscientizar o alunado de que a desigualdade é o que separa, mas que a diferença é o que nos identifica. Porém, a diferença cultural é vista pela maioria como algo único de um povo. Assim posto, cabe questionar: se os surdos brasileiros e os ouvintes brasileiros estão num mesmo espaço em que não devem ser separados, qual a diferença cultural entre eles? A cultura é, então, algo que separa? Fazer com que os alunos compreendam a cultura surda tem sido, portanto, uma (im)possibilidade. “Impossibilidade” no sentido de ser um desafio, mas que se torna uma porta de entrada para a imersão e inserção destes discentes na comunidade surda.

Enquanto professores ouvintes, buscamos discutir sobre como é possível falar dos aspectos culturais deste ‘outro’, o surdo, sem estar com ele, sem partilhar desta experiência visual, sem vivenciar aquilo que o constitui enquanto sujeito cultural e social dentro da comunidade surda. Será que isso é impossível?

Nessa missão, compactuamos com Perlin (2003, p. 58), quando diz que “formas de ser o outro são muitas. Estas formas podem e devem estar ligadas a uma noção experimental. Estas formas também podem e devem estar diretamente ligadas à imersão cultural.” Mediante as observações do autor, compreendemos a necessidade de partir do pressuposto de que não se pode ser o outro, mas que se pode aproximar do outro.

Como estratégia de aproximação da comunidade surda recentemente promovemos o encontro dos alunos ouvintes com pessoas surdos. Os levamos a espaços onde os surdos se constituem para que pudessem experienciar a vivência cultural. Optamos por esse encontro porque, assim como Freire (1996), entendemos que a atuação do educador não se limita à sala de aula e nem se restringe aos conteúdos de sua disciplina. Entendemos que:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. (FREIRE, 1996, p.77).

Com efeito, para que se possa fornecer uma formação de qualidade aos futuros

profissionais que lidam com surdos em sala de aula é necessário o reconhecimento de que na educação desses sujeitos a Libras é determinante para o seu desenvolvimento acadêmico. A exposição desses docentes em formação aos usuários da Libras, bem como a aprendizagem dessa Língua são imprescindíveis e isso implicam no reconhecimento do desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda, como apontado por Carlos Skliar (1998):

Potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania. (SKLIAR, 1998, p.26).

As potencialidades enfatizadas pelo autor sem dúvida podem, ser alçadas, a partir do comprometimento dos envolvidos na escolarização de surdos e do cumprimento da legislação. Confirma essa afirmação o momento atual, marcado pelo avanço da difusão da Libras e pelas experiências bem-sucedidas. A verdade é que todos os esforços com o objetivo de divulgar a Língua Brasileira de Sinais nos levarão ao encontro da educação dos surdos, campo fértil para reflexões sobre a prática para a promoção da real inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES

A educação das pessoas surdas, assim como de qualquer outro cidadão, tem como meta promover o desenvolvimento intelectual pleno. A apropriação dos saberes acumulados no decorrer de suas vidas contribui significativamente para que as crianças matriculadas em suas respectivas escolas tenham acesso ao aprendizado e à demonstração de suas habilidades, de forma que conquistem oportunidades relacionadas à integração na sociedade, ficando distantes da exclusão.

Evidentemente, o simples fato de o aluno frequentar a sala de aula não é o suficiente para sua inclusão. É necessário que este aluno seja atendido também nas suas necessidades. O estudo em tela salientou que tais necessidades implicam em escolas adequadas, professores competentes e comprometidos, os quais saibam trabalhar com o desenvolvimento da fala, da audição e, principalmente, com a língua de sinais, promovendo a aprendizagem do aluno surdo.

Diante dos fatos apresentados, referentes ao ensino de alunos surdos, constata-se a urgência na preparação de professores para atenderem de forma satisfatória todos os alunos e não só aqueles que apresentam algum tipo de atributo diferencial. As afirmações descritas no texto são enfáticas, quando afirma que a inclusão só terá efetivo sucesso quando os professores estiverem se sentindo confiantes e seguros para atuarem considerando a heterogeneidade da sala de aula.

É importante salientar que a prática pedagógica é interpelada por discursos

produzidos, produtores de significados. Assim, muito mais do que saber quem é o sujeito pedagógico, torna-se imprescindível discutir qual a correlação de forças que o constrói. Do mesmo modo, as representações gerais acerca da escolarização de crianças surdas perpassam a relação ensino e aprendizagem, atualmente disponível nos espaços escolares que recebem crianças surdas (SÁ, 2011). No entanto, tal escolarização apresenta algumas lacunas relacionadas sobretudo à progressão escolar dessas crianças, pois a maioria das instituições que trabalham com surdos no Brasil está, ainda, intrinsecamente imbricada a uma prática de ensino que, mesmo sem que se perceba, exclui.

Em síntese, a discussão aqui apresentada permite refletir sobre a importância de (re)pensar a formação de professores que atuarão diretamente com o aluno surdo em contexto inclusivo. Ressalta que cabe aos professores de Libras discutirem e agirem diante as (im)possibilidades, para que a potencialidade de uma real inclusão seja revelada através dos alunos. Uma potencialidade repleta de possibilidades. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que antigas práticas sejam revisitadas e reconfiguradas, sucedendo uma consistente compreensão das questões sobre surdos, surdez e da própria cultura surda, a partir de um olhar que parte de dentro deste contexto e que se corporifica em mãos e expressões vívidas, as quais antes não eram vistas nem reconhecidas na sociedade ouvinte brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANCHIETA. Ester Vitória Basílio. **Incorporação e partição do corpo**: o espaço sub-rogado no discurso narrativo de uma tradução de literatura infantil do português para a libras: centro de comunicação e expressão programa de pós-graduação em estudos da tradução. Dissertação (Mestrado em tradução). UFSC, Santa Catarina, 2017.

BRASIL. SEESP/ SEED/ MEC. **Atendimento educacional especializado**: Deficiência física. São Paulo, 2007

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. M. E. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília; MEC; SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v.7. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Org.) **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=148>

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, Gladis. **O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis - SC, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. **Surdos: qual escola**. p. 17-62, 2011.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papyrus; 2002.

VITALIANO, C. R. (2002). **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2002.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO** Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ações protetoras 38

Água 21, 22, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Aquisição da língua portuguesa 74

### C

Contribuições culturais 74

### D

Deficiência visual 112, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 128

Diversidade à educação inclusiva 1

### E

Educação e contexto social 104

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 66, 67, 103, 117, 126, 127, 129, 130, 136, 141, 142

Empoderamento 104, 110

Ensino de surdos 26, 30

Ensino fundamental 6, 12, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96

Espaço de aprendizagem 98

### F

Formação de professores 10, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 141

### I

Inclusão escolar 8, 14, 15, 16, 27, 35, 37, 54, 56, 57, 98, 125

### J

Jogos lúdicos 68, 70

### L

Linha de cuidado 38, 42, 43, 45, 46, 47

### M

Maus-tratos 38, 43

Militares estrangeiros 74, 75, 76, 83, 84

## **N**

Negligência 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

## **P**

Paralisia cerebral 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

Percurso histórico 54, 57, 58, 112

Política educacional 10, 54, 55

Português 20, 36, 51, 55, 56, 60, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84

Processo de ensino aprendizagem 101, 135

Processos comunicativos 54, 57, 62

Projeto de intervenção 48, 49

Psicopedagógica 125

## **S**

Sala de recursos 11, 19, 20, 98, 100, 101, 102

Saúde 3, 4, 5, 12, 14, 28, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 88, 93, 100, 104, 133, 134

Segunda língua 30, 32, 33, 64, 66, 74, 76, 78, 80, 82

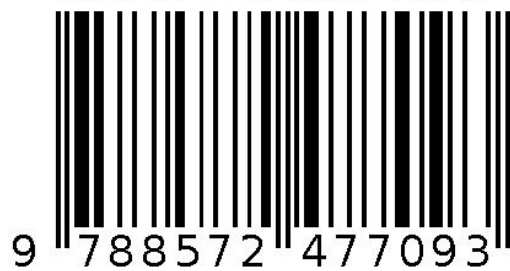
Surdos 3, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67

## **V**

Vida 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 28, 35, 37, 43, 44, 48, 51, 52, 64, 75, 83, 84, 88, 94, 98, 101, 103, 121, 128, 130, 132, 133, 134



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-709-3



9 788572 477093