

Formação de professores para a educação bilíngue de estudantes surdos: narrativas de professores de Pato Branco

*Luciana de Freitas Bica**

*Circe Mara Marques***

*Madalena Pereira da Silva****

Resumo

A pesquisa objetivou problematizar quanto a formação inicial de professores, bem como conhecer as percepções dos professores da rede pública de ensino do município de Pato Branco, Paraná, quanto à educação bilíngue de estudantes surdos. A metodologia é de abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados consistiu de um questionário respondido por 18 professores do ensino fundamental I e II. Os dados foram organizados e categorizados por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores expressa sentimento de frustração em relação à docência com estudantes surdos, atribuído às dificuldades de comunicação. Essa dificuldade, muitas vezes, restringe a interação direta com o estudante e delega ao intérprete a função de ensinar a criança surda, na contramão da legislação em vigor.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação bilíngue; Ensino fundamental; Educação de surdos.

* <https://orcid.org/0000-0002-4558-4471> . Ma. em Educação Básica. Centro Universitário de Pato Branco - Unidep.

** <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760> . Dra. em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó.

*** <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822> . Dra. Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac.

Teacher training for the bilingual education of deaf students: narratives of teachers from Pato Branco

Abstract

The research aimed to problematize the initial training of teachers, as well as to know the perceptions of public school teachers in the city of Pato Branco, Paraná, regarding the bilingual education of deaf students. The methodology is a qualitative approach, whose data collection instrument consisted of a questionnaire answered by 18 elementary school teachers I and II. Data were organized and categorized through content analysis. The results showed that the majority of teachers expressed feelings of frustration in relation to teaching deaf students, attributed to communication difficulties. This difficulty often restricts direct interaction with the student and delegates the role of teaching the deaf child to the interpreter, contrary to current legislation.

Keywords: Teacher training; Bilingual education; Elementary School; Deaf education.

Formación docente para la educación bilingüe de alumnos sordos: narrativas de docentes de Pato Branco

Resumen

La investigación tuvo como objetivo problematizar la formación inicial de los profesores, así como conocer las percepciones de los profesores de escuelas **públicas** de la ciudad de Pato Branco, Paraná, sobre la educación bilingüe de los alumnos sordos. La metodología es de enfoque cualitativo, cuyo instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario respondido por 18 docentes de las escuelas primarias I y II. Los datos fueron organizados y categorizados a través del análisis de contenido. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes expresaron sentimientos de frustración en relación a la enseñanza de alumnos sordos, atribuidos a dificultades de comunicación. Esta dificultad muchas veces restringe la interacción directa con el alumno y delega la tarea de enseñar al niño sordo al intérprete, contrariamente a la legislación vigente.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación bilingüe; Enseñanza fundamental; Educación sorda.

Introdução

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, as línguas de sinais também não são universais, isto é, cada comunidade linguística tem a sua. Existem as Línguas de Sinais inglesa, americana, francesa, bem como a brasileira, sem falar nas diferenças ditas dialetais. Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, não é falada do mesmo modo em todo o Brasil (Silva, 2006).

Este estudo tem o enfoque de problematizar e conhecer as percepções dos professores quanto à formação dos estudantes surdos na perspectiva bilíngue. O bilinguismo proclama o ensino de Libras como primeira língua do sujeito surdo (L1), sua língua materna. A segunda (L2) é Português de forma escrita, realizada com base em uma língua passível de compreensão – a língua de sinais. O esperado encontro entre as duas línguas é utilizado com a finalidade de potencializar a aprendizagem do aluno. Por meio da escrita, pode-se chegar ao ensino da língua escrita do país de origem. O ensino bilíngue vem sendo difundido como uma prática de respeito aos sujeitos surdos e sua identidade, dando espaço para as línguas gestuais visuais como a primeira fonte de aprendizagem para surdos e, por meio delas, a perspectiva de adquirir a língua escrita.

O bilinguismo aceita e convive diretamente com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre sujeitos surdos e a família ouvinte. O fundamental é o aprendizado da língua, de preferência do surdo (de Sinais), e como segunda, a língua oficial do país (Português brasileiro). Skliar (1998) defende que a proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas, e como um reconhecimento político da surdez na condição de diferença. Portanto, as metodologias educacionais e as pesquisas científicas precisam caminhar paralelamente na busca de melhorias

para a comunicação e aprendizagem dos sujeitos que possuem alguma perda auditiva.

A Libras viabiliza a aquisição da língua em crianças surdas nos mesmos estágios de aquisição de quaisquer outras línguas. Assim, é uma língua importante para desencadear o desenvolvimento linguístico. Além disso, o processo de aquisição da Libras por crianças acontece de forma semelhante em diferentes línguas e não depende da modalidade de língua: auditivo-oral ou visual-espacial (Moura; Campos; Vergamini, 2011).

As crianças surdas e ouvintes ao conviverem com uma determinada língua de modalidade visuoespacial, como a Língua Brasileira de Sinais (LBS), a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua de Sinais Britânica (BSL) ou a Língua de Sinais Francesa (LSF), receberão as informações linguísticas pela visão e utilizarão o espaço e movimentos das mãos, rosto e corpo para produzir e encadear unidades não sonoras (configurações de mão, movimento, locação, expressões não manuais e orientação da palma da mão), que formarão os sinais que irão se estruturar em sentenças (Moura; Campos; Vergamini, 2011).

O foco do estudo é a educação bilíngue de surdos, pretendendo inseri-la nas discussões científicas sobre a formação de professores para atuarem nesse contexto educacional. Desse modo, busca-se destacar aqui o bilinguismo como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas.

O bilinguismo, desde os anos 1980, vem sendo difundido nas escolas com o apoio de leis e políticas públicas de implantação da inclusão na rede regular de ensino. No âmbito educacional, a educação do surdo tem sido alvo de discussões, pois há necessidade de mudanças expressivas tanto no espaço físico das escolas quanto no corpo docente e especialmente com o professor na busca da qualificação especial para receber o aluno surdo.

Nesse sentido, é essencial problematizar sobre a formação inicial de professores para atuação com estudantes surdos na perspectiva bilíngue, bem como conhecer qual a percepção dos professores das escolas públicas de Pato Branco, Paraná, sobre o bilinguismo no ensino de alunos surdos, fazendo uma análise com as normativas legais para educação de surdos e evidenciando necessidades de formação continuada.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa. De acordo com Richardson (1999), a metodologia qualitativa possibilita descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais.

A pesquisa foi realizada com 18 professores da rede pública de ensino do município de Pato Branco no Paraná que atuam no ensino fundamental I e II.

Adotou-se o questionário como instrumento de coleta de dados e os dados produzidos, resultantes das análises, foram organizados e categorizados tendo como subsídio a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A pesquisa só foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Formação de professores para atuação com estudantes surdos na perspectiva bilíngue

A formação inicial deve proporcionar ao professor ocasiões para que ele pense sobre e na sua prática. Essa formação tem a finalidade de levar o professor além de sua forma de educar. Giroto, Cicilino e Poker (2018, p. 779) compreendem que “A formação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva pressupõe preparar professores para serem capazes de ensinar não mais para a homogeneidade, mas para a heterogeneidade”. Nessa perspectiva, há que se considerar as diferentes condições sociais, sensoriais, motoras, intelectuais, comportamentais, físicas, entre outras, que demandam diferentes condições de aprendizagem.

Para Gesser (2009), o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) não prevê a formação de um professor regente bilíngue que possa sozinho lidar com alunos surdos e ouvintes, dando suas aulas em Português e em Libras. O contexto educacional será proporcionado pela presença de outros profissionais e de medidas apropriadas. Assim, ao se falar em educação bilíngue no contexto inclusivo, deve-se ter em mente que a inclusão de profissionais surdos é essencial, como destacam Quadros e Campello (2010, p. 43):

As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngue complexo. A escola que se propõe a executar a educação bilíngue vai precisar levar em conta essa complexidade toda, no seu dia a dia, modificando os espaços escolares, inserindo professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais.

A partir do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamentou a lei da Libras, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento por meio dessa língua; o português é usado na modalidade escrita, como segunda língua, e a educação desses indivíduos passou a ser bilíngue. Os professores, em sua formação, recebem uma preparação, que se dá muitas vezes de modo breve, sobre a forma mais adequada para ensinar os alunos surdos em sala de ensino regular. Contudo, ainda que insuficiente, ela é necessária, pois a maioria desses profissionais não possui nenhuma formação em Libras.

Não há especificação acerca de como deve ser o professor bilíngue, porém, em relação ao aluno surdo, especifica-se que seja usuário da Libras como primeira língua. Nas metas operacionais (item 7) do Relatório MEC/SECADI, que são compostas por 21 sugestões para orientar a implementação da educação bilíngue, destacam-se as seguintes:

[...] 2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. [...] 4) Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. [...] 6) Elaborar e implantar

as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. [...] 19) Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20) Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal. [...] (BRASIL, 2014, p. 19).

Metas essas que intencionam à implantação da educação bilíngue. Sugerem a capacitação de professores com formação e práticas bilíngues para a educação dos surdos, tradutores/intérpretes de Libras para um trabalho melhor e mais adequado aos surdos.

O conhecimento da Libras pelo professor não quer necessariamente dizer que ele ministrará as aulas usando as duas línguas no espaço educacional, Português e Libras, mas que essa fluência da língua viabiliza a relação pedagógica com seu aluno surdo e, de certo modo, seria de valor em sua formação.

À vista disso, os cursos de pedagogia e licenciaturas têm se transformado, tentando preparar, da melhor forma possível, os futuros professores. É nessa formação inicial que as concepções de inclusão, educação, escola, ensino, aprendizagem, aluno e professor, entre outras definem, efetivamente, a implantação do modelo de escola, mais ou menos inclusiva, a depender dos modos como efetivamente são compreendidas essas concepções (Giroto; Cicilino; Poker, 2018).

Contudo, a operacionalização de uma pedagogia inclusiva “[...] é um processo bastante complexo por implicar a necessidade de se criar e de se garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola” (Giroto; Castro, 2016, p. 442), dentre as quais se destaca a formação docente.

Em relação às atuais formações do professor em Libras, o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) é um instrumento legal que traz esse apontamento, ou seja, a formação do professor de Libras deve ser oferecida, preferencialmente, ao profissional surdo (artigos 4.º e 5.º). Sobre a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de

Libras, o artigo 4.º destaca que a formação de professores para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, médio e superior deve ser realizada em nível superior, nas graduações de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005). E o artigo 5.º dispõe sobre a obrigatoriedade da formação bilíngue em Libras do professor para atuar desde a educação infantil até o ensino fundamental (BRASIL, 2005).

O Professor de Libras é todo aquele com formação pedagógica tanto em nível médio como em curso na modalidade Normal e em nível superior, formado em Pedagogia, desde que tenha sido viabilizada a formação bilíngue; e no curso de Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa. Considerando que o Decreto foi publicado em 2005, situado, ainda, dentro da chamada Década da Educação, como explicitado no artigo 87 da LDB, a formação do professor em nível médio era admitida somente até o ano de 2007, por conta do que expressa o parágrafo 4.º do referido artigo (Faria, 2011).

Uma das preocupações quanto aos docentes que trabalham com alunos surdos é a sua formação, não só a aprendizagem de Libras – teoria e prática pertinentes à disciplina nas graduações de licenciaturas –, mas na aquisição da Libras como língua. Os professores durante suas graduações necessitam adquirir conhecimentos específicos dessa minoria linguística como cultura, identidade e diferenças, pois esses conhecimentos são essenciais tanto na prática pedagógica com o aluno surdo, quanto no processo pedagógico do ensino regular.

O Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) estabelece que a educação bilíngue seja considerada nos currículos dos cursos de licenciatura, tornando obrigatória a disciplina de Libras, mas é sabido que uma carga horária reduzida é incapaz de tornar um acadêmico de qualquer curso de licenciatura fluente em Libras.

Sobre a formação do professor em curso de Pedagogia bilíngue, Giroto, Pinho e Martins (2016) ressaltam que é preciso ter cautela sobre os equívocos que podem ocorrer ao se valorizar dema-

siadamente a Libras em detrimento da valorização dos conteúdos pertinentes a um curso de Pedagogia. Assim, não basta apenas garantir a utilização da Libras como língua de instrução, mas também a formação teórico-metodológica necessária ao exercício da função de professor da educação infantil e de professor alfabetizador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Oliveira (2013) considera importante que a formação inicial favoreça meios para que o futuro professor possa refletir sobre sua prática docente. O educador deve agir com qualidade na realidade em que atua, conduzindo a sua atenção para o seu aluno.

No processo de ensino-aprendizagem, pode-se notar a necessidade do emprego de recursos didáticos. O Relatório MEC/SECADI do Grupo de Trabalho que estudou a implantação da Libras, chega a mencionar a possibilidade de uso da escrita de sinais nos espaços bilíngues.

No contexto da educação bilíngue, professores criam seu próprio material didático bilíngue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações (BRASIL, 2014, p. 14).

Levando-se em consideração que a Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002) instituiu o formato bilíngue dos estudantes surdos por meio da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, aparecem essas questões arroladas a como o professor se habilita para usar as línguas envolvidas no ato da avaliação, que é um processo natural escolar (Santos, 2015).

Pelo fato de a maior parte dos professores ouvintes não ter uma formação apropriada para realizar um atendimento coerente com as especificidades dos alunos surdos, sobretudo por não conhecer e muito menos dominar a Libras, surge aí uma grande limitação a esses professores: o fato de não saberem lidar com um aluno surdo em sala de aula, desvalorizando assim suas contribuições e desfavorecendo o desenvolvimento da sua autonomia.

A Lei de Libras, n.º 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) são dois documentos fundamentais para

garantir os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação. Esses documentos proporcionaram ações da comunidade surda em todo o país na luta pela efetivação dos dispositivos propostos e pela garantia dos direitos ali apresentados. Muitas ações decorreram atitudes que impactaram, e ainda estão impactando, as comunidades surdas de forma geral em todo o Brasil.

A formação inicial dos surdos deve ser em escola própria. Os surdos teriam muito mais facilidade em adquirir conhecimentos por meio de sua cultura se a escola reconhecesse no currículo os aspectos culturais desses indivíduos. Assim sua educação teria muito mais qualidade (Tsukamoto, 1953 apud Andreis-Witkoski; Filietaz, 2014). Portanto, é indispensável que os currículos de formação de professores contemplem temas como cultura, identidade e diferença.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) tem a seguinte colocação em relação às propostas de Educação Inclusiva para surdos e de Integração de alunos surdos na Escola Regular:

Os alunos Surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2012, p. 1).

Sendo a língua de sinais uma língua natural, adquirida espontaneamente pelo surdo em contato com outros surdos que também usam a mesma língua, e, sendo a língua oral adquirida sistematicamente, os surdos têm o direito de serem ensinados na língua de sinais. Portanto, a proposta bilíngue pretende garantir esse direito.

Fernandes (2010, p. 33) compreende que “O professor bilíngue precisa adaptar o currículo escolar em uma perspectiva visuoespacial garantindo o acesso dos conteúdos escolares por todos e usar

a língua de sinais, pois ela é o instrumento de comunicação do aluno surdo”. Para Salgado *et al.* (2009, p. 8049), na educação bilíngue:

[...] não se trata de somente adicionar uma segunda língua – ou “uma outra língua” – mas é uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais. O professor deve, pois, ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas.

Destarte, observa-se que a escola bilíngue precisa ter arranjos curriculares que acolham a esse bilinguismo eficaz, por intermédio de um trabalho consciente e responsável com a intersecção linguística presente.

Macedo (2010), em estudo realizado, observou que a formação do professor bilíngue se reduz à apresentação da Libras aos formandos e a uma discussão que se volta para “[...] sua importância para o desenvolvimento e aquisição da linguagem de alunos surdos incluídos nas salas de ensino regular” (p. 110). Pouco conteúdo é trabalhado sobre o aspecto pedagógico. E muito embora se assista à criação de programas e políticas que tendem a garantir o direito à desigualdade nos sistemas educacionais brasileiros, o que se observa hoje, na prática, é apenas a garantia do acesso dos alunos ao sistema, mas não sua permanência, na medida em que o professor continua sendo formado para atuar a partir de outra perspectiva de educação e de concepção de alunos (Decker, 2006).

Não basta hoje ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua. A formação do professor deve prepará-lo para, além de lecionar “a” língua e “na” língua, ser um pesquisador de sua prática pedagógica.

Fernandes (2010) considera que o professor bilíngue deve adaptar o currículo escolar em uma perspectiva visuoespacial garantindo o acesso dos conteúdos escolares por todos, além de usar a língua de sinais, pois ela é o instrumento de comunicação do aluno surdo. Para Quadros (2006, p. 19):

A educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

Desse modo, entende-se que o professor deve se qualificar para saber que a língua de sinais é uma língua visuoespacial, que é produzida pelas mãos e recebida pelos olhos, e os articuladores primários são as mãos que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço, podendo articular os sinais com uma ou as duas mãos e não tem distinção se utilizar a mão esquerda ou direita (Quadro, 2006).

Há que se considerar que as propostas de formação de professores em pedagogia bilíngue precisam garantir que o egresso desse curso se torne apto para exercer as funções de um pedagogo bilíngue e, ao mesmo tempo, devem assegurar, para além do domínio da Libras, a apropriação dos demais conhecimentos inerentes à formação de professores.

Mas seria possível materializar, de fato, um curso que trabalhe todos os conteúdos pedagógicos previstos para o futuro educador ensinar toda a diversidade de alunos e, também, considerar a especificidade linguística do surdo? Ou deveria se constituir em uma proposta mais específica incorporando conhecimentos que abarque a cultura surda, entendendo que é um curso que atende ao alunado surdo, o que incluiria, tanto em relação ao conteúdo quanto à sua estrutura, considerar a questão da surdez e a atuação apenas de professores surdos? Em síntese: um curso de pedagogia é capaz de formar o professor (de forma genérica) e, ao mesmo tempo, o professor bilíngue? Os autores Giroto, Cicilino e Poker (2018) questionam.

Aí que se concentra um aspecto que precisa ser questionado: a proposta educacional inclusiva quando garante ao surdo uma educação baseada na perspectiva bilíngue, refere-se, apenas, ao fato de o professor da classe ser fluente em Libras? Nessa mesma direção, a formação do professor que atuará com o aluno surdo, ou seja, os

cursos que qualificam os futuros professores ao usarem e ou ensinarem a Libras para seus graduandos, estão garantindo-lhes uma formação na perspectiva bilíngue?

A situação é bem complexa. Talvez uma condição ideal fosse um curso de Pedagogia bilíngue oferecido por professores surdos, no entanto, essa ainda não é uma realidade possível, devido, entre outros fatores, à falta de profissionais surdos qualificados no mercado de trabalho.

O papel da escola não é somente adicionar Libras como uma segunda língua nas atividades, é uma questão de desenvolvimento de práticas pedagógicas e linguísticas que são diferentes também no contexto cultural e social. A língua de sinais na escola vai além da importância para o surdo, o seu uso pelos professores promove a comunicação, inclusão e acolhimento. Projetos voltados à formação de professores têm a necessidade de ser constantes, em um sistema dinâmico e ativo, para que qualifiquem e oportunizem uma aprendizagem significativa aos alunos inclusos, pautados na educação bilíngue.

Resultados e discussão: saberes e práticas docentes com estudantes surdos

A maioria dos professores participantes do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Pato Branco são majoritariamente mulheres, apenas dois se identificaram como sendo do gênero masculino (P4 e P12). Em relação à formação dos professores, 16 são formados em Pedagogia, sendo dois com especialização em Educação Especial (P1 e P2). A idade dos participantes varia de 19 a 45 anos, sendo que destes, sete (P1, P3, P5, P6, P7, P12 e P16) já atuam há mais de cinco anos na rede pública de ensino e 11 há menos de cinco anos. Dos 18 participantes da pesquisa, sete responderam que já trabalharam com alunos surdos (P1, P2, P3, P4, P7, P 11, P13).

Após análise dos dados, com base nas narrativas dos professores participantes, os mesmos foram organizados em quatro

dimensões: (1) sentimentos dos participantes em relação à docência com surdos e o conhecimento da base legal; (2) o conhecimento de libras dos participantes e os modos de comunicação utilizados; (3) metodologias de ensino adotadas pelos participantes na docência com surdos e o que sabem da proposta bilíngue ou bilinguismo; (4) compreensões dos participantes sobre os desafios na docência com surdos.

Sentimentos dos participantes em relação à docência com surdos e o conhecimento da base legal

Os participantes da pesquisa externalizaram seus sentimentos em relação à docência com surdos e sobre seus conhecimentos acerca da legislação na área da surdez. Nas narrativas, apareceram incapacidade, frustração, dificuldade e insegurança, sentimentos expressos pela maioria dos professores que exercem ou exerceram docência com surdos. Somente dois participantes expressaram sentimentos positivos: Paixão (P11) e Felicidade (P5). Dentre os 11 professores que ainda não possuem essa experiência, P9, P12, P15 e P18 expressaram sentimento e expectativa positiva em relação à experiência. Os demais apenas responderam não ter trabalhado com alunos surdos; não refletiram sobre essa possibilidade.

Em relação ao não conhecimento sobre a base legal da Lei de Libras, destaca-se a importância da Lei n.º 12.796/2013, que alterou a LDB, passando a vigorar em seu artigo 58, capítulo V, sobre a educação especial, que deverá, se houver necessidade, disponibilizar serviços de apoio especializado na escola regular para atender às especialidades da demanda. Iniciando-se desde a educação infantil até ao longo da vida do aluno (BRASIL, 2013).

É importante que o professor regente da turma tenha conhecimento da legislação em vigor sobre a surdez para que compreenda seu papel e sua responsabilidade na formação do aluno. Reitera-se aqui o que dispõem os artigos 4.º ao 13 do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) que trata sobre o direito social à formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Em resumo, esses

artigos estabelecem 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 bilíngue, admitindo-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue; e ainda que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação.

Isso permitirá que o sujeito surdo tenha condições de utilizar tanto a Libras, como L1, quanto o Português de forma escrita como L2. Já que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa, idioma oficial do Brasil, este deve ser garantido aos surdos na modalidade escrita. Desse modo, no momento, o que se propõe para a educação de surdos é que se tenha um ensino bilíngue, em que a língua de instrução seja a Libras e a língua escrita a Portuguesa.

Tanto a formação inicial quanto a continuada podem contribuir de forma significativa para que o professor tenha mais segurança, autonomia, condições de entender o processo da aquisição da linguagem do aluno, instigando-o para que se torne um pesquisador sobre as questões sociais e psicológicas que envolvem sua prática.

Diante das respostas dos professores que denotam seus sentimentos e frustrações pela falta de condições de atender o aluno surdo, pode-se observar que esse sentimento de frustração ou de incapacidade é decorrente de uma deficiência na formação inicial, pois os cursos de licenciatura ainda têm um *déficit* em relação à teoria e prática e torna-se fundamental as vivências (práticas e estágio curricular).

O conhecimento de libras dos participantes e os modos de comunicação utilizados

No que se refere ao conhecimento de Libras e o modo como se comunicam com alunos surdos, 12 dos professores responderam que não trabalham com alunos surdos (P6, P8, P9, P10, P11, P12,

P13, P14, P15, P16, P17, P18) e seis disseram trabalham ou trabalharam com aluno surdo (P1, P2, P3, P4, P5, P7).

Dentre os participantes, 11 afirmam ter conhecimento básico ou parcial em Libras (P1, P2, P4, P5, P7, P9, P11, P13, P14, P15, P18). Diante dessa resposta, pode-se questionar o quanto esse conhecimento básico está sendo suficiente para a docência com surdos, uma vez que esses professores também expressaram sentimentos de incapacidade, frustração, dificuldade e insegurança em relação à docência quando se deparam com alunos surdos.

Seguindo com essa análise, observou-se que sete professores não compreendem nem sinalizam em Libras (P3, P6, P8, P10, P12, P16, P17). Diante dessas respostas, e levando em consideração que esse universo de sete professores é bastante significativo nos tempos atuais, pode-se questionar: por que esses professores não compreendem nem sinalizam em Libras? Onde está o investimento da mantenedora no que diz respeito a políticas de formação continuada em inclusão?

Mas, P17 citou que mesmo não tendo essa experiência ainda “gostaria de estar preparado para quando se deparar frente a essa situação”. Diante dessa afirmação, percebe-se que mesmo não atuando com aluno surdo em sala de aula, P17 busca se preparar com relação à comunicação com surdos, evidenciando predisposição para inclusão de surdos.

O sentimento de frustração citado anteriormente pelos participantes, pode estar diretamente relacionado à falta de conhecimento da área da surdez.

Sobre a forma de comunicação com o aluno surdo, somente P5 se comunica com os alunos surdos por meio de sinais. P5, por ter um conhecimento básico em Libras, relatou que o seu modo de comunicação com o aluno surdo se dá por meio de sinais.

Os professores P1 e P3 responderam que se comunicam “através de intérpretes e com a ajuda de professores de apoio e alunos que convivem com a criança”. Quanto ao papel do intérprete, destaca-se que este tem a função de orientar e interpretar a comu-

nicação entre colegas surdos e ouvintes e de utilizar a comunicação multimodal, ou seja, usar diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados, contudo, é o professor que tem a função de ensinar, de preferência na língua natural do aluno surdo (Libras), até para que esse aluno se sinta mais confortável ao se comunicar diretamente com o professor.

Outros dois professores responderam que se comunicam por meio de “materiais visuais” (P2) e “metodologia repetitiva” (P4). Sobre o uso de materiais visuais, Reily (2003, p. 16) destaca que “[...] crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”; ela adota uma abordagem sociocultural, que coloca o homem como um ser social, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são mediadas por sistemas *sígnico*.

Em análise à resposta de P4, quando menciona o uso de metodologia repetitiva, compreende-se que esta lembra a memorização, que só funciona com o aluno surdo se for por meio de imagens, ou materiais visuais.

Tanto P4 como P5 responderam que possuem conhecimento básico em Libras. Contudo, essas respostas podem ser questionadas, pois quais os conteúdos dentro desse básico esses professores têm conhecimento?

P7, ao afirmar que faz uso de Libras e Português escrito, dá evidências de que trabalha com a proposta do bilinguismo, estando, assim, alinhada à proposta de formação desta pesquisa.

As análises apresentadas mostram a necessidade de formação continuada na área da surdez para os professores das séries iniciais. Estudos comprovam a necessidade de habilitações específicas em educação de surdos e de que o professor regente saiba a Língua de Sinais para se comunicar diretamente com o aluno surdo, sem a intermediação de um intérprete (Muttão; Lodi, 2018).

Metodologias de ensino adotadas pelos participantes na docência com surdos e o que sabem da proposta bilíngue ou bilinguismo

A seguir são apresentadas as metodologias de ensino adotadas pelos participantes na docência com surdos, analisando sua percepção sobre a proposta bilíngue ou bilinguismo.

Sobre a forma como ensina o aluno surdo e se utiliza metodologias ou materiais diferenciados, um dos professores (P1) respondeu que geralmente tem intérprete para isso. Essa resposta demonstra o pouco conhecimento do professor em relação à área da surdez. Diante disso, observa-se que o professor de Libras é o principal responsável por repassar o conhecimento quanto à Língua Brasileira de Sinais, seja para alunos surdos e ouvintes, integrando-os e facilitando as formas de se comunicar.

Houve um equívoco na resposta de P1, porque nas séries iniciais, pela metodologia do bilinguismo, o professor regente é quem deve dominar as duas línguas, não precisando ter intérprete para isso, somente a partir do 6.º ano, quando o aluno surdo já domina a língua de sinais. Assim sendo, o professor da sala regular necessita ter o conhecimento da língua de sinais para que a interação aconteça com seus alunos e para que o trabalho do intérprete de língua de sinais seja mais favorável e se desenvolva da melhor forma possível (Sá, 2011).

Desse modo, consta no Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), a obrigatoriedade de que a disciplina de Libras esteja presente em todos os cursos de licenciatura. Para desempenhar a carreira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação de professores deve ser realizada obrigatoriamente no curso de Pedagogia, no qual a Libras e a Língua Portuguesa escrita se estabeleçam como línguas padrão, permitindo a formação bilíngue. Dispõe o Decreto que a Libras deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e

dos Municípios. Todos os cursos de licenciatura são caracterizados como cursos de formação de professores e profissionais para atuar na área da educação (BRASIL, 2005).

P12 e P18 utilizam materiais visuais e adaptados, pois “os surdos são muito visuais, então, devem fazer uso de imagens para uma melhor comunicação” (P12). Em relação a isso, Basso (2003) destaca que a possibilidade de dispor de recursos visuais facilita a inserção das pessoas surdas e favorece esses usuários em particular.

Outros professores contam com a ajuda de professores de apoio e alunos que convivem com o aluno surdo (P3). Porém, 11 dos professores ainda não tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos surdos (P5, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18), mas demonstraram interesse em realizar formação continuada para obter novos conhecimentos e com isso poder futuramente trabalhar com alunos surdos de forma mais segura e adequada.

Quando questionados sobre conhecimentos da proposta bilíngue ou do bilinguismo, os participantes da pesquisa P1, P6, P8, P10, P12, P15, P17 responderam que não possuem conhecimento da proposta, isto é, não sabem o que é bilinguismo.

Sobre a proposta bilíngue ou o bilinguismo, mesmo não trabalhando ainda com alunos surdos, os professores P2, P3, P5, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18 já ouviram falar sobre o bilinguismo e sabem do que se trata, como exemplo um dos professores citou que “consiste em dois sistemas linguísticos diferentes” (P5) e outro (P9) respondeu que “é interessante e importante para as pessoas se comunicar com surdos e ter mais conhecimento”; um professor acredita ser de extrema importância “a colocação deste tema em debate, pois somos um país bilíngue, que precisa reconhecer, aprender e respeitar a língua de sinais” (P13); ainda “já ouvi falar, e é a melhor saída para que ocorra um ensino eficaz tanto para alunos surdos quanto para ouvintes, que também deveriam saber Libras e assim possam se comunicar em diferentes situações do dia a dia na sociedade”, disse P14; e P18 acredita “ser de extrema importância a colocação desse tema”. Entretanto, seis dos 18 pro-

fessores desconhecem a proposta bilíngue ou bilinguismo (P1, P4, P6, P8, P10, P17).

A proposta bilíngue compreende a língua de sinais como materna para o sujeito surdo, possibilitando que a aprendizagem seja incitada por intermédio do convívio com a comunidade surda, cooperando no empoderamento do surdo e na formação de sua identidade, fundamentada na diferença e não na deficiência.

A metodologia bilíngue, apesar de ser defendida pela maior parte dos autores consultados, ainda não é usada pelas instituições. Sendo que esse modelo metodológico consiste, segundo Streiechen (2013, p. 23), “[...] em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (escrita)”.

Por meio do modelo bilíngue, o aluno surdo poderá ter as mesmas possibilidades linguísticas que a criança ouvinte. Percebe-se, assim, que o bilinguismo foi uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, pois ela tem possibilitado o acesso a duas línguas dentro de um contexto.

Os resultados até aqui levam a perceber que a formação inicial é insuficiente para habilitar o pedagogo a enfrentar os desafios da educação dos surdos. É certo que a proposta de educação atual ainda não oferece condições suficientes para o atendimento dos alunos com deficiência de forma geral, logo, para que efetivamente ocorra uma formação adequada é necessário que haja uma reformulação no sistema educacional, como, também, educadores qualificados e escolas adaptadas para atender as necessidades de cada um desses alunos.

Compreensões dos participantes sobre os desafios na docência com surdos

Quando questionados sobre os desafios enfrentados na docência com aluno surdo no dia a dia da escola, cinco dos professores (P2, P3, P4, P6, P13) consideram que é a comunicação. P1 afirmou que o “maior desafio foi quando a intérprete ficou doente

e teve que ficar com o aluno e não sabia como fazer”, deixando evidente que reconhece a importância de uma comunicação e interação mais direta com estudantes surdos. Também P13 considerou o fato de “não saber se está sendo ou não compreendido pelo aluno surdo, não saber se houve entendimento entre os dois [professor e aluno surdo]”. Outras questões apontadas foram “dificuldade da aceitação familiar” (P12); “falta de profissionais voltados para libras” (P9); e “dificuldade de adaptar os conteúdos” (P14).

Assim sendo, pode-se destacar a importância da formação do professor e a competência de saber fazer as adaptações curriculares no processo de organização dessas adaptações da escola que se pretende inclusiva no contexto da educação brasileira. A formação docente deve transpor a ideia de transmissão de conhecimento, agindo como formadora de conhecimento. Para isso, é necessário ter em seu ciclo professores capacitados com cursos de formação profissional.

Com relação à satisfação com o desempenho escolar de seus alunos surdos, dentre os seis professores que estão atuando com alunos surdos, quatro não se sentem satisfeitos (P1, P4, P7 e P18), enquanto que somente dois (P2 e P12) se consideram satisfeitos; 11 responderam que não sabem ou ainda não tiveram contato com alunos surdos em sala de aula (P5, P6, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17).

A legislação brasileira vigente é clara quando aponta que o sujeito surdo passou a ter o direito de realizar todo o seu processo educacional em duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Entretanto, ao se materializar essa orientação legal, tanto no âmbito do ensino para o aluno surdo quanto no âmbito da formação do professor, constata-se o nível de complexidade da proposta. Isso porque a proposta bilíngue traz implicações significativas para a organização da classe e ou escola bilíngue, bem como para os cursos de formação inicial de professores (Giroto; Cicilino; Poker, 2018).

Nas análises das respostas, observou-se que, um dos maiores desafios da docência é a comunicação, mesmo não dominando a língua de sinais, os professores sabem de sua importância.

A comunicação em libras entre professores e alunos surdos é um importante passo para a aprendizagem dos estudantes surdos. Os cursos de licenciaturas, embora libras seja componente curricular obrigatório, não têm dado conta dessa demanda, de modo que é necessário investir na formação continuada para garantir esse direito dos estudantes surdos. Todos os estudantes têm o direito de receber uma educação apropriada e de qualidade, de modo a realizar suas demandas educativas e sociais e superar suas diferenças. Desse modo, pode-se falar em inclusão (Mariani *et al.*, 2016).

Considerações Finais

A inserção das crianças surdas no ensino regular vem se concretizando no cenário educacional brasileiro e desafiando as escolas e seus professores a se adequarem à nova realidade, pois estar e aprender na escola é um direito de todos. Entende-se que a formação de professores para surdos pode contribuir para o desenvolvimento social, exercício da cidadania e concretização da educação como direito de todos, mas também precisa estar articulada com a realidade local.

A maioria dos professores participantes da pesquisa expressaram sentimento de frustração em relação à docência com alunos surdos e isso é atribuído principalmente às dificuldades de comunicação, o que está relacionado à falta de satisfação do professor em relação ao baixo desempenho escolar desse aluno. Essa dificuldade, muitas vezes, restringe a interação direta com o estudante e delega ao intérprete a função de ensinar a criança surda, na contramão da legislação em vigor.

Os professores participantes da pesquisa que têm ou já tiveram contato com aluno surdo utilizam materiais visuais e adaptados e contam com a presença do profissional bilíngue em sala de aula. Evidenciam entender a importância do bilinguismo, mesmo a maioria não tendo conhecimento.

Os dados aqui apresentados sinalizam a necessidade de formação continuada para que os professores possam se sentir con-

fiantes na docência com estudantes surdos, pois a formação inicial, não provê formação para sólida para o bilinguismo. Contudo, destaca-se a relevância de que as formações continuadas dialoguem e contemplem os atuais desafios legais, mas também considerem as especificidades locais.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, R. P. **Educação de surdos em debate**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

BASSO, I. M. S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 113-128, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013 [...]. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

DECKER, A. **Inclusão: o currículo na formação de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p.114-119, 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). Que educação nós surdos queremos: Documento do Pré-Congresso. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009b. p. 14-19.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2016.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER R. B. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.

GIROTO, C. R. M.; PINHO, G. G.; MARTINS, S. E. S. O. A disciplina de libras na pedagogia: em análise a formação do formador. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 153-171.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARIANI, B. Z. P. et al. O trabalho fonoaudiológico em uma clínica dialógica bilíngue: estudo de caso. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 5, p. 653-660, out. 2016.

MOURA, M. C. de.; CAMPOS, S. R.; VERGAMINI, S. A. **Educação para surdos: práticas e perspectivas II**. São Paulo: Santos Editora, 2011.

MUTTÃO, M. D.; LODI, A. C. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, num. esp., p. 49-56, 2018.

OLIVEIRA, M. O. **A formação inicial e as condições de alunos concluintes do curso de pedagogia para o ingresso na formação docente**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 1, n. 1; Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. e S. **A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais-libras**. Porto Alegre: Edunisc, 2010.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-192. cap. IX.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

SÁ, N. R. L. Surdos: qual escolha? *In*: SÁ, N. R. L. (org.). **Escolas e classes de surdos**: opção político-pedagógica legítima. Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 17-61.

SALGADO, A. C. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. 2009, Lajeado. **Anais** [...]. Lajeado: EDUCERE, 2009.

SANTOS, C. B. Adaptação curricular para alunos com perda auditiva: um estudo de caso na disciplina de língua portuguesa. Boas práticas na perspectiva da educação especial inclusiva. **CAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado**, v. 1, p. 1-9, 2015.

SILVA, M. A semântica como negociação dos significados em libras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 255-269, jul./dez., 2006.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998a. p. 7-32.

STREIECHEN, E. M. **Libras**: aprender está em suas mãos. Curitiba: CRV, 2013.