

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

CELIANE DO LAGO NOVAES CORTES¹

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

VALQUÍRIA DIAS DE ALMEIDA²

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

RESUMO

Apesar de inúmeras conquistas e discussões, ainda nos deparamos com grandes dificuldades, principalmente as que são causadas pelo estigma e pelo preconceito em relação às diferenças e a inclusão de alunos surdos. Dessa forma, o presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites e autores como Karnopp (2005), Quadros (2004) e teve como temática discutir o desafio da inclusão de crianças surdas no ambiente escolar. Nota-se que a problemática presente na educação inclusiva vem de muitos anos atrás e a insuficiência na formação dos professores para atuar com alunos com deficiência na educação básica é um tema de grande relevância já que ainda deixa muito a desejar. Pode-se dizer que houve mudanças quanto à promoção da formação de professores para a educação inclusiva, no entanto, ainda há uma carência na constituição de conhecimentos capazes de oferecer respostas para o trabalho docente. Dessa forma, faz-se necessário garantir uma sólida formação docente para atuar nos espaços inclusivos para que possa afiançar os direitos de todos os alunos especiais, especialmente com intérpretes para auxiliar os alunos surdos nas escolas.

4552

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

Despite countless achievements and discussions, we still face great difficulties, mainly those caused by stigma and prejudice in relation to differences and the inclusion of deaf students. Thus, the present work was carried out through a bibliographical research based on the survey of theoretical references already analyzed, and published by written and electronic means, such as books, scientific articles, web site pages and authors such as Karnopp (2005), Quadros (2004) and its theme was to discuss the challenge of including deaf children in the school environment. It is noted that the problem present in inclusive education comes from many years ago and the insufficient training of teachers to work with students with disabilities in basic education is a topic of great relevance as it still leaves a lot to be desired. It can be said that there have been changes regarding the promotion of teacher training for inclusive education, however, there is still a lack of knowledge capable of offering answers for teaching work. Therefore, it is necessary to guarantee solid teacher training to work in inclusive spaces so that the rights of all special students can be guaranteed, especially with interpreters to help deaf students in schools.

Keywords: Deafness. Inclusion. Education.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos os alunos com necessidade especiais ficaram excluídos da sociedade sem direito a educação e mesmo com a ideia de inclusão não havia profissionais preparados para trabalharem com essas crianças tornando a aprendizagem inviável, já que até então não haviam muitos profissionais que tivessem formação na área.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre os desafios encontrados para a inclusão de crianças surdas em escolas de ensino regular, já que falar de inclusão, já se fala há muito tempo, mas na prática a realidade é um pouco diferente, deixando ainda a desejar em muitos aspectos.

Compreende-se que, apesar da existência de políticas educacionais para a educação numa sociedade democrática cujos princípios estabelecem uma educação para todos, ainda há muitos questionamentos como: as escolas estão preparadas para incluir as pessoas com necessidades especiais? As crianças surdas se sentem incluídas no ambiente escolar?

Nesse sentido, o problema da educação inclusiva no cenário brasileiro ainda está pautado sobre à insuficiente formação de professores para lidar com os alunos com deficiência nas escolas regulares, pois, é notória a falta de preparo dos mesmos, apesar de já existirem muitos cursos de formação na área.

Com respeito ao espaço físico das instituições de ensino há uma falha gravíssima na questão estrutural, pois não atendem a necessidade de alunos com deficiência e não tem as adequações para que se promova a inclusão, sendo que estas são obrigatórias no ambiente escolar.

Outro problema está relacionado a gestão escolar, pois, esta deveria acolher indistintamente todos os alunos sem fazer acepção de nenhum, contudo, em muitos casos ela é seletiva e tenta escolher os alunos que irão participar daquele ambiente, ou mesmo acolhem esses alunos, mas não dão suporte para que tenham os mesmos direitos.

Nota-se que os pais enfatizam o problema da inclusão dos filhos especiais, principalmente no que se refere a dificuldades desses alunos acompanharem os conteúdos ministrados na sala de ensino regular, bem como a falta de auxiliares e de apoio para o atendimento das necessidades básica dessas crianças.

O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos,

como livros, artigos científicos, páginas de web sites e autores como Karnopp (2005), Quadros (2004) e teve como temática discutir o desafio da inclusão de crianças surdas no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

1. INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: Um processo permeado de desafios

Conforme Venturini e Santiago (2013) inclusão escolar refere-se a toda luta contra exclusões dentro do processo educativo, partindo do princípio que todos são capazes de aprender e têm direito à aprendizagem, independentemente de suas particularidades.

Dentro desse conceito, todos são iguais, independente das dificuldades que apresenta e devem ser incluídos na educação, portanto, as instituições educacionais precisam ser moldadas e desenvolver práticas e mudanças físicas que atendem a individualidade de cada aluno.

Dessa forma, a inclusão conceitua-se como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus micro e macro sistemas, pessoas consideradas diferentes da comunidade a que pertençam. O processo ocorre de modo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam juntas equacionar problemas, discutir soluções e buscar oportunidades para todos. (Aquino et al, 1998).

Nesse sentido, a sociedade deve receber essas pessoas consideradas especiais, passando por adaptações em seu sistema, buscando formas de criar oportunidades para todos de maneira igualitária, apesar de terem algumas dificuldades.

De acordo com Leitão (2007) a Educação Inclusiva impõe a alteração das práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças, onde o trabalho dentro da sala de aula deve ser organizado de acordo com a diferenciação de estratégias de que cada aluno necessita.

Dentro dessa afirmação, é preciso mudar as práticas tradicionais, onde essas pessoas eram excluídas e valorizar as diferenças que elas apresentam, compreendendo as necessidades de cada aluno de forma individual para que aprenda como os demais, acolhendo e se modificando para que sejam garantidos e respeitados os direitos dos mesmos.

O tema da inclusão em educação encontra-se na pauta da discussão educacional, atualmente, principalmente em função da intensificação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implementada pelo Ministério da Educação ao longo da última década.

As políticas para a educação especial passaram a ser norteadas pelo conceito de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980 (Omote, 1999), em substituição à integração. Esta última ganhou força a partir dos anos 1960, tornando-se o carro-chefe nas proposições para o setor em diversos países a partir da década de 1970: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), entre outros.

No Brasil, esse debate também é desenvolvido nos anos 1960 e 1970, 23 com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que ganhou força, em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais dos sujeitos com deficiência.

Nos anos 1990, percebe-se um direcionamento das discussões para os processos de escolarização de sujeitos considerados com deficiência, o que expressa já a emergência da temática na área (Mantoan, 1993). Por esta via, cria-se um embate entre os que são favoráveis à permanência das escolas especiais e os que lutam para que as escolas comuns acolham todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais e/ou sociais.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2007, p. 1)

4555

Além desta polêmica, há o questionamento sobre a capacitação dos professores para receber alunos das referidas categorias, a falta de estrutura das escolas para acompanhamento dos alunos, falta de acessibilidade e recursos extraclasse (Mendes, 2002).

No Brasil, os movimentos de reconhecimento da Libras como língua e sua importância na educação dos surdos tiveram início na década de 1980 e contaram com a participação da comunidade surda e de estudiosos surdos e ouvintes, preocupados com as dificuldades enfrentadas por esses cidadãos em diversas áreas da nossa sociedade.

Ao lado de um movimento mundial para melhorar a participação e o acesso de todas as pessoas aos bens sociais, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), surge uma ampla legislação que gradualmente faz com que as pessoas com deficiência, entre elas os surdos, tenham respaldo para suas exigências.

Pode-se citar, como exemplo, a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), que determina a eliminação de barreiras físicas e de comunicação nos setores público

e privado, garantindo, no caso das pessoas surdas, a presença do intérprete de Libras e a correção diferenciada de provas e avaliações escritas por alunos ou candidatos surdos.

Em relação à legislação brasileira sobre a língua de sinais, o primeiro reconhecimento do seu uso data de apenas uma década, sendo extremamente recente. De acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais (...) (Cne/Ceb nº 2, 11/09/2001)

A primeira iniciativa foi a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação pelas pessoas surdas do Brasil. Ela reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais e com isso seu uso pelas comunidades surdas, ganha respaldo do poder e dos serviços públicos.

Essa lei torna obrigatório o ensino de Libras aos estudantes de Fonoaudiologia e Pedagogia, aos estudantes de mestrado e nos cursos de especialização em Educação Especial. Isso amplia as possibilidades de, no futuro, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada.

Consta do artigo segundo:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (Lei 10.436, 24/04/2002)

A segunda iniciativa legal foi à criação do Decreto que regulamenta a Lei no 10.436. O Decreto recebeu o n. 5.626 e foi regulamentado em 22 de dezembro de 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Antes da Lei Nº 9.394/96 não havia atendimento educacional em escolas públicas para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, período de maior desenvolvimento da linguagem. Para crianças com surdez, havia, em alguns Estados, programas de estimulação precoce em escolas especiais, voltados exclusivamente para o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da estimulação auditiva e de exercícios fono-articulatórios para emissão da fala.

Com as mudanças propostas pela Lei Nº 9.394/96, a educação infantil, embora não ainda obrigatória, passa a constituir a primeira etapa da educação básica, a ser ofertada pela rede de ensino municipal, deixando, portanto, de ser competência da assistência social.

Como parte integrante da primeira etapa da educação básica, o aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas. Assim, a língua portuguesa (oral e escrita) e a língua brasileira de sinais – LIBRAS devem ser ofertadas pelo sistema educacional.

A linguagem é algo próprio do ser humano, adquirida naturalmente desde criança. Ela pode se manifestar de diversas formas, sendo a oral a considerada mais importante. Devido a esse fato, os pais entram em choque ao descobrirem que seu filho não ouve, portanto, não poderá desenvolver a fala.

Mas, apesar de não falar, estudos comprovam que as crianças surdas desenvolvem a linguagem de sinais de forma natural. Karnopp (2005) divide a aquisição da linguagem por crianças surdas em estágios.

O período pré-linguístico se inicia quando a criança nasce e finaliza com o aparecimento dos primeiros sinais. Os bebês surdos adquirindo a língua produzem gestos que são semelhantes aos sinais quanto à forma, mas não possuem significado. Esse período é caracterizado pelo balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar.

Os primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os 10 meses e o 1º ano de idade. Estudos mostra que as crianças inicialmente balbuciam com as mãos, depois começam a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples. Ainda segundo a autora citada, ao final do período caracterizado pelos enunciados de um sinal (mais ou menos aos dois anos de idade, variando de criança para criança), aparecem os enunciados formados por dois sinais. Esses sinais apresentam algum tipo de relação semântica.

Após a fase de dois sinais, surgem enunciados com maior número de sinais que, vão se aproximando aos poucos, da linguagem do adulto. O período de maior desenvolvimento linguístico vai mais ou menos até os cinco anos, quando a criança já tem uma capacidade linguística bem próxima à do adulto. Para uma criança surda adquirir a Língua de Sinais é um processo natural, que vai permitir que ela possa se comunicar com outros surdos e ouvintes que também usam a Língua. Já para ela aprender a Língua oral não será tão importante, pois, é praticamente impossível ao surdo falar de forma natural.

Mesmo que ensinem eles falar uma língua, jamais serão capazes de compreender a fala como um ouvinte. Estudos comprovam que 75% das palavras faladas não podem ser lidas nos lábios. A melhor maneira de uma criança surda adquirir uma língua é estar exposta a Língua de Sinais. Karnopp aborda que

A Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas. Depois de adquirir os sinais, a aquisição da leitura, escrita e da fala (opcionalmente) pode se seguir. (Karnopp, 2005, p. 9)

A aquisição da linguagem oral acontece espontaneamente antes mesmo da criança ir para a escola. Já a Língua de Sinais, normalmente, o surdo só entrará em contato a partir de um surdo adulto, ou um intérprete.

2. FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS

Rodriguez (2001), afirma os primeiros intérpretes surgiram nos séculos XVIII e XIX, quando a Revolução Industrial impulsionou o crescimento das cidades e transformou o papel das pessoas surdas. Com isso, surgem as instituições de caráter religioso, educativo e social que oferecia diversos serviços para a comunidade surda.

Nessa época quem fazia a interpretação entre os surdos e os ouvintes era algum familiar que tinha conhecimento da língua de sinais. Mas, de acordo com Wilcox (2005), até 1964 os interpretes da língua de sinais não eram pagos e nem reconhecidos pela sua profissão.

No Brasil, Quadros (2004) explica que a os primeiros intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos surgiram por volta dos anos 80, quando a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) criou um Departamento Nacional de Interpretes da Feneis (DNIF), que se responsabilizava pelas questões referentes aos interpretes de língua de sinais.

Nessa época o interprete era definido como um sujeito que toma a posição de sinalizante ou de falante, transmitindo pensamentos, palavras e emoções do sinalizante, servindo de elo entre as duas modalidades de comunicação. A partir desse momento começa a luta dos interpretes de língua de sinais em busca de reconhecimento profissional.

Quadros (2004) aborda que em 1988, houve a realização do I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

Em 1992, aconteceu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo.

De 1993 a 1994, aconteceram alguns encontros estaduais e a partir dos anos 90, estabeleceram unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS, sediando em 2002 escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro.

Em 2000, há um avanço maior disponibilizando a página dos intérpretes de língua de sinais www.interpretels.hpg.com.br e abrindo um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via e-mail.

Por fim no dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Segundo Quadros (2004) “Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal.”

O intérprete de Língua de Sinais nem sempre teve seu papel definido. Durante muitos anos não era considerado um profissional e apenas há pouco tempo conseguiu seu lugar na sociedade. Quadros o define como

Interprete de língua de sinais e o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de interprete. No contexto brasileiro, o ILS é o profissional que medeia a relação entre pessoas que falam o português e pessoas que usam a língua de sinais (Quadros, 2004a, p. 27).

4559

Mas, a autora afirma que não é preciso apenas dominar as duas línguas para ser intérprete. É necessário também

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (Quadros, 2004a, p. 28).

Assim, o intérprete de língua de sinais é aquele que pode realizar a interpretação de uma língua falada para a língua sinalizada. Para isso ele precisa ter sigilo profissional, ser neutro, ético e fiel à tradução.

Sabe-se que o intérprete de Língua de Sinais é de fundamental importância em várias áreas, mas principalmente na educação. Quadros (2004) nota que

Seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais. Assim, faz-se necessário investir na especialização do intérprete de língua de sinais da área da educação (Quadros, 2004, p.59).

De acordo com Souza (2004) o intérprete é um mediador entre o aluno surdo e o conhecimento cultural. Portanto, a falta desse mediador pode acarretar consequências para a criança que está em fase de aprendizagem, tardando ou impedindo esse desenvolvimento.

Ao inserir um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se, para o aluno surdo, a possibilidade de apropriar-se do conteúdo escolar na sua língua natural, por meio de um profissional com competência nesta língua.

Porém, não somente o conhecimento da Libras é suficiente para o aluno apropriar-se do conhecimento. O intérprete precisa, além da Libras, ter um conhecimento geral sobre vários assuntos e um conhecimento de mundo.

A preocupação com a falta de um profissional qualificado para o aluno surdo é geral. Vários autores já abordaram o assunto. Pedroso concorda que:

Os métodos de ensino só poderão ser adequados às necessidades especiais dos alunos surdos se forem capazes de incorporar o modo de viver dos surdos, portanto deverão ser organizados com a participação do surdo adulto ou professor surdo, na educação, e com a presença de profissionais capacitados em Libras. (Pedroso, 2001, p. 22)

É notável a importância de um profissional capacitado em Libras. O mesmo autor discorre ainda que:

O mau funcionamento atribuído a essas classes nas últimas décadas e o insucesso dos seus usuários parecem não estar diretamente relacionados às características do aluno surdo, mas à concepção de surdez prevalente nos ambientes escolares, à falta de políticas que viabilizem modelos de ensino mais adequados a essa população e à má formação do professor para promover a aprendizagem. (Pedroso, 2001, p. 23)

Nota-se que inserir um aluno surdo em classes regulares sem um intérprete pode acarretar várias consequências na aprendizagem desse aluno. E esse insucesso não está ligado ao surdo, mas a falta de políticas voltadas para a acessibilidade e a formação inadequada dos professores.

A escola muitas vezes vê o aluno surdo como incapaz e atribui o seu fracasso a essa incapacidade. Segundo Pedroso (2001) o surdo tem sido visto como um sujeito deficiente, com déficits nos processos cognitivos e de linguagem, praticamente não superáveis, produzindo uma história educacional de fracassos e exclusão escolar e, em consequência disso, impedem esses alunos de alcançarem níveis adiantados de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento, contudo, as dificuldades não são poucas e ficam bem claras quando se observa de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão.

Apesar de se reconhecer que o ideal de educação para todos é, de certa forma, utópico nas suas propostas mágicas de inclusão, haja vista que lida com sistemas educativos que estão à serviço da manutenção de relações de poder presentes na sociedade, que é excludente na sua essência, acredita-se que é possível persistir no campo da busca de transformação em direção a sociedades mais justas.

Um aspecto a ser encarado, tendo em conta que, embora o crescente processo de globalização tenha levado a uma individualização e competitividade profissionais cada vez mais acirradas, as demandas da escola atual exigem um trabalho de grupo, multidisciplinar, em que as diferenças, e todas as suas implicações, sejam consideradas, explicitadas e negociadas.

Portanto, não basta inserir fisicamente os alunos historicamente marginalizados na escola. É necessário fazer da educação prioridade, proporcionando-lhe condições adequadas e, sobretudo, desestabilizando as padronizações de desenvolvimento humano, herdadas de visões positivistas. Para isso, a inclusão não pode ser de/para alguns (alunos com diferenças biológicas, étnicas, de gênero, de religião etc.), mas envolver todo o sistema educacional.

Conclui-se então que, é preciso entender que o respeito às diferenças não representa sempre o consenso, mas, ao contrário, significa, na maioria das vezes, o enfrentamento das relações de poderes, dos conflitos e das disputas entre variadas lógicas.

Portanto, é necessário estar atentos às complexas conexões que envolvem as sociedades atuais, uma vez que elas instituem novos mecanismos subliminares de exclusão, por meio de falta de condições adequadas, de currículos obsoletos, de compartimentalização de responsabilidades etc.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. et al. **Disciplina e preconceitos da escola**: alternativas teóricas e práticas. Summus, São Paulo, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KARNOPP, L. B. **Aquisição da Linguagem de Sinais**: uma entrevista com Lodenir Karnopp. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005.

LEITÃO, L. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais** – Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores. Tese de Doutorado não publicada. Universidade dos Açores, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Englér. **Integração x Inclusão**: escola (de qualidade) para todos. Campinas, SP: LEPED/UNICAMP, 1993. Disponível em: <
http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf >. Acesso em: março de 2024.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão...** Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. MEC: Brasil. 2^a. Edição, 2004.

RODRIGUEZ, E. S. **Técnicas de la interpretacion de lengua de signos**. 2 ed. Barcelona: CNSE Fundacion, 2001.

SOUZA, Regina Maria de. **Por uma escola para todos. Para quais todos?** V Colóquio do LEPSI. Faculdade de Educação da USP. (palestra). São Paulo, 2004.

VENTURINI, A.M. SANTIAGO, M. C. **Dimensões de inclusão em educação**: o desafio de garantir o Direito à aprendizagem e à participação. Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e participação. USP, 2013

WILCOX, S. **Aprender a ver**. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.



Celiane do Lago Novaes Côrtes, Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e 2ª licenciatura em Letras Libras (UNIASSELVI). Pós-graduada em Linguística (UESB) e pós-graduada em Libras (UNIP)
E-mail: celinhalago@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8326956285059725>
Orcid: 0009-0007-4791-8870



Valquíria Dias De Almeida. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. Mestra em Educação – UESB. Doutoranda em Educação – UESB, Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus IV. E-mail: vda.dias1506@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2504475970033146>
Orcid: 0000-0002-1710-7598