

A inclusão de alunos surdos: demarcações políticas, conquistas e intervenção pedagógica

Joniana Soares de Araújo

Mestre em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora e pesquisadora das Faculdades IESGO.
joniana@ig.com.br

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e Doutorando em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e pesquisador do Instituto Federal de Brasília (IFB)
claudiosinas@yahoo.com.br

Resumo

Reflete sobre as conquistas da comunidade surda em busca de maior acesso à escolarização. Relaciona a inclusão com a almejada maturidade democrática da sociedade brasileira. Apresenta questões relativas ao atendimento educacional especializado ao aluno surdo e sobre a formação e a atuação do intérprete e do instrutor de Libras. Conclui destacando os avanços na área da educação do surdo e os desafios que ainda se apresentam.

Palavras-Chave: Inclusão, deficiência auditiva, LIBRAS

Abstract

This study reflects on the achievements of the deaf community in order to improve access to schooling. It relates inclusion to the desired democratic maturity of Brazilian society. It also presents issues related to specialized educational services to deaf students, their education process, and the performance of the interpreter and instructor of LIBRAS. In conclusion, some improvements in education to deaf people are highlighted and also some challenges concerning this process are presented.

Keywords: Inclusion, Hearing impairment, LIBRAS.

Introdução

A ampliação e a consolidação dos direitos das pessoas em diferentes campos da vida representam a evidência de que o modelo democrático, embora longe de ser perfeito, caminha lenta, mas inequivocamente na direção de uma sociedade que se propõe justa e inclusiva. Durante muito tempo, as pessoas que apresentavam algum tipo de limitação física, sensorial ou mental estavam sujeitas a preconceitos (PASTORE, 2000) e vulneráveis a condutas abertamente discriminatórias, ora mediadas por contornos religiosos, uma vez que acreditavam serem objeto de possessões malignas; ora por percepções coletivas que

tomavam a característica que diferenciava a pessoa dos demais como elemento demarcador para segregação. Assim, na maioria das vezes, a pessoa com algum tipo de deficiência era vista como um ser humano parco, inútil, doente, infeliz ou digno de pena.

No campo da deficiência auditiva, a percepção social é por vezes diversa e confusa, pois o indivíduo que apresenta esta limitação é sempre visto de forma deficitária, por uma coletividade que constrói seus valores e suas práticas sempre pensando na cultura sonora, o que também gera um sentimento de pena face à impossibilidade de o “outro” participar de um mundo cada vez mais mediado por sons. Tudo está devidamente organizado para aquele que escuta tudo à sua volta. As buzinas no trânsito, o som das músicas, o barulho dos pássaros, o bip do celular, o rádio que toca, o poema que é recitado, o grito de socorro, o assvio desinteressado, enfim, há sempre algo de sonoro em um mundo que exclui o surdo. Nesse sentido, lamentavelmente é o indivíduo surdo que é obrigado a se esforçar para encontrar formas de interação e, porque não, sobrevivência nesse contexto que não o considera quando da construção dos valores e práticas. A deficiência é muito mais fruto de uma percepção social equivocada que ainda o considera como infeliz, inútil ou doente (PASTORE, 2000), mesmo que de forma velada, do que reflexo de uma diferença, que mais parece se assemelhar a uma condenação social.

Na tentativa de superar as limitações que a realidade impõe, os seres humanos sempre se destacaram em função de sua extraordinária capacidade de superação. O mesmo acontece com as pessoas surdas que, embora desprovidas da faculdade da audição, sempre encontram formas de compensar a diferença que possuem em relação aos demais, estabelecendo estratégias de comunicação tão eficientes quanto a comunicação que se baseia na oralidade. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) expressa bem essa condição humana e reforça a necessidade de se pensar o surdo a partir de sua realidade, do contexto no qual se estabelece e constrói sua identidade e das respostas que dá aos desafios que encontra em função de sua maneira de ser no mundo.

1 O desenvolvimento da criança deficiente auditiva

Sabemos que surdez é a diminuição da capacidade da percepção normal dos sons. Portanto existem muitas crianças que podem ter nascido com a deficiência auditiva ou ter perdido a audição após o nascimento. E quando isso acontece a criança poderá ter dificuldades para adquirir a linguagem oral. Rajendran e Roy (2010), ao estudarem 100 crianças com e sem deficiência auditiva constataram que as crianças com deficiência auditiva, com e sem comprometimento motor, têm uma qualidade de saúde e de vida muito aquém das demais crianças, o que reflete um prejuízo de adaptação significativo em um mundo auditivo. Contudo, dependendo do grau da perda de audição, a criança poderá adquirir uma linguagem com alguns defeitos, uma comunicação muito limitada, podendo não chegar à oralização, se a surdez for grave. Portanto, há alguns exames que ajudam no diagnóstico da criança no caso de apresentar alguma alteração ou problema auditivo, para isso, é necessário que a mãe leve o bebê para fazer o exame emissões otoacústicas ou a audiometria, verificando o nível de audição da criança.

Assim, Lopes Filho (2005) define os termos empregados para exprimir as várias formas de deficiência: a Hipoacusia, que expressa uma diminuição dos limiares auditivos em que não apresenta qualquer alteração da qualidade da audição; Diacusia, que expressa um defeito na

audição, sendo as alterações da discriminação auditiva responsáveis pela qualidade da audição e a Anacusia, que é a ausência da audição.

Pereira (2008) descreve os graus de perda auditiva como sendo de 26 a 40 dB, como surdez leve, o qual o indivíduo percebe determinados sons e pode fazer uso da estimulação oral. Normalmente de 41 a 70 Db, a referida autora define como sendo surdez moderada, na qual apresentará dificuldade para distinguir determinados sons, bem como também a troca e má dicção dos mesmos sons. Já a surdez severa segundo a referida autora, se dá com a média de 71 a 90 dB, e a surdez profunda a partir de 91 dB; ambas, “a surdez severa e profunda” são bem mais sérias, pois impedem ao indivíduo a percepção dos sons, produzidos no ambiente familiar, escolar e outros. Tendo neste momento, como consequência, a ausência da fala, que é o veículo comum da comunicação entre os ouvintes.

1.1 Linguagem da criança deficiente auditiva e a inclusão do surdo

O desenvolvimento de linguagem de uma criança deficiente auditiva, segundo Sacaloski (2000), é influenciado por vários fatores: época do diagnóstico; aquisição de prótese auditiva; idade em que inicia a terapia fonoaudiológica e sua duração; aspectos intelectuais, emocionais; e atitude familiar. Por isso, quanto mais cedo iniciar o acompanhamento da criança, mais chances ela terá de superar as dificuldades de aprendizagem e obtendo maior êxito nas atividades propostas. Para compensar a falta da informação auditiva, o deficiente encontra outras formas de interagir com seu meio e “adquire gradualmente habilidade para compreender a fala por meio da leitura orofacial, utiliza gestos para se comunicar, substitui a entonação da fala, pelas pistas da expressão facial” (SACALOSKI, 2000, p. 185). A criança surda observa tudo ao seu redor, tentando entender os movimentos das pessoas próximas e como elas estão se comunicando e assim vai demonstrando e iniciando sua expressão na tentativa de se comunicar com as pessoas no seu mesmo ambiente. Por isso, é importante perceber como ela está iniciando sua comunicação para ajudá-la. Nesse sentido, é importante perceber que sua interação com a realidade não é interrompida ou minimizada ou função da limitação auditiva que possui. Pelo contrário, sua identidade é construída a partir dos recursos que dispõem. Entretanto, no campo da aprendizagem, estes alunos apresentam maiores dificuldades quando são oriundos de pais ouvintes, isto porque as atividades mediadoras utilizadas sempre envolvem compreensão e interpretação fundadas na linguagem oral.

Ao se indagar sobre a inclusão do aluno surdo, observa-se que, no passado, estes sujeitos eram considerados como seres amaldiçoados e as pessoas sentiam piedade e em alguns casos eram abandonados pela família. “Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência” (SKLIAR, 2005, p. 07). Ao longo da história, educação passou por transformações importantes, e a ideia de uma escola inclusiva foi tomando outros rumos e ao mesmo tempo oferecendo oportunidades para o aluno especial ter um aprendizado digno e sem discriminação.

No ano de 2003, o Brasil, através do Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios no sentido de que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade. Para tanto, foi implementado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, cujo objetivo era dar

apoio aos sistemas de ensino e transformá-los em sistemas inclusivos, com formação de gestores e garantida de direito à educação e atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007). Esta iniciativa refletiu um avanço importante nas políticas públicas em educação e trouxe uma esperança renovada no papel do poder público como fomentador de ações que visem a inclusão efetiva. O papel do estado através da educação, portanto, ganha particular relevância quando se parte de uma concepção de educação que tem o papel de contribuir com a inserção social e não toma educação como algo alheio à sociedade e à cidadania. Essa perspectiva dá a escola um lugar de destaque na sociedade, uma instância onde se tem “ o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (ARANHA, 2004, p.07). Tendo em vista que se almeja uma educação para todos, a inclusão do surdo no ensino regular será fundamental não só para sua vida escolar, através do contato com crianças que ouvem e falam, tornando o ambiente favorável para seu desenvolvimento, mas também para outras crianças, para quem a diversidade, a tolerância e o respeito à diversidade não serão apenas itens de um discurso retórico-pedagógico, mas uma vivência real. Não se pode conceber uma escola que simplesmente eduque para a vida. A educação deve levar em conta a indissociabilidade da relação entre vida e educação. Portanto, a educação deve ser na vida, entendendo assim que vida e educação são elementos indissociáveis tanto para o ato de educar quanto para o exercício da cidadania.

Além disso, é essencial que se valorize o trabalho de estimulação auditiva e o desenvolvimento da linguagem como objetivo a serem alcançados. É preciso levar em consideração as necessidades individuais de cada criança e o conhecimento acerca da fase em que cada uma se encontra. Quando se insere o deficiente auditivo na escola regular, deve-se estar atento à prontidão de cada criança. Não é somente a ideia de querer a socialização do surdo, sem levar em conta se a criança tem condição ou não de desenvolver as mesmas atividades das outras crianças, em igualdade de condições. Como argumenta (COUTO, 1985), o aluno surdo não podendo acompanhar os trabalhos do grupo, mais cedo ou mais tarde se sentirá frustrado, o que poderá acarretar uma série de problema.

A inclusão pressupõe o diálogo e não atitudes autoritárias de um grupo que se diz: “Sabemos o que é melhor para todos vocês.” Aqui está o perigo de macroteorias que omitem recortes de grupos específicos. Torna-se óbvio que a opinião da comunidade surda sobre a questão é de extrema importância, e que eles têm plena condição de opinar sobre isto. (SKLIAR, 2005, p.188)

Portanto, é necessário que a coordenação pedagógica seja assídua e participante no dia-a-dia da sala de aula, da escola, procurando ter conhecimento dos conteúdos curriculares, métodos de ensino, e de estímulo à criatividade do professor dentre outros fatores que auxiliem na inclusão do aluno surdo. O processo de inclusão não é só útil para os alunos com necessidades especiais, ela representa também uma transformação positiva da escola para todos os alunos. Pois o que faz a diferença na vida do surdo é não é o fato da escola ser especial ou comum, mas o trabalho que desenvolve (LIMA, 2006). Para isso, deve haver um processo de comprometimento da instituição com as reais necessidades do aluno, numa perspectiva individualizante das atividades de intervenção pedagógica, com real abertura da

escola para sua vida pregressa, seu contexto social e familiar e as condições de aprendizagem que apresenta.

A inclusão é um desafio para as escolas. Vivemos um momento onde a tônica é a diversidade. Certamente, este avanço corresponde a um estágio natural do movimento democrático. O respeito às diferenças, à dignidade da pessoa humana, materializadas em ações afirmativas de resgate das minorias ao convívio social refletem uma condição de maturidade social em formação. É pouco, mas se considerarmos a história de abandono e segregação podemos considerar que estas ações constituem um avanço sem precedentes.

Ao se trabalhar com a diversidade e tomando como fundamental a aprendizagem, o que se busca é a inclusão do aluno surdo. Não basta a escola mostrar que é inclusiva, é preciso promover uma integração em que o sentido de uma “educação para todos” seja realmente oferecida com a qualidade e respeito aos alunos, para que se desenvolvam sem nenhum preconceito, numa perspectiva de colaboração, isto é, uns aprendendo com os outros, porque mesmo com suas diferenças cada um tem algo a ensinar e crescer como cidadão.

1.2 Atendimento educacional especializado para o aluno surdo

Com a inserção do aluno surdo na escola comum, a aprendizagem para estes alunos se torna mais eficaz e conduz a uma aprendizagem significativa, garantindo assim a sua permanência na escola regular. Entretanto, é necessário que a escola seja capaz de prover meios efetivos para a manutenção das experiências significativas de aprendizagens. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge para aperfeiçoar o que aprendem na escola, e em outro horário aprimorar esses conhecimentos através de recursos que irão estimular e explorar suas capacidades.

A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez tenham direito de acesso ao conhecimento, bem como ao Atendimento Educacional Especializado (DAMÁZIO, 2007). Durante muito tempo, prevaleceu-se a lógica dos modelos, das referências. Todos aqueles que não atendiam aos modelos pré-estabelecidos estavam excluídos dos privilégios que a sociedade ostentava. Atualmente, a palavra “diferença” encontrou respaldo em nossas práticas sociais, o que significou uma nova perspectiva orientadora das relações humanas. Segundo Oliveira e Porto (2010, p. 34), embora a Constituição de 1988 estabeleça a diferença como um de seus pilares, “o que se percebe na realidade é que a sociedade pré estabelece modelos, deixando à margem tudo o que foge à regra. Regras que eram estabelecidas pelas classes dominantes”. Por isso é preciso permitir a interação do surdo na escola comum, considerando que irá aprender com outras crianças. O que se pretende é que a escola comum conduza o seu ensino e em outro período o aluno com surdez venha a ser contemplado com o ensino de libras e o ensino de língua portuguesa no AEE, que utilizará recursos e materiais apropriados para ampliar os conhecimentos do aluno com surdez. Essa inclusão deve ter início desde a educação infantil até a educação superior, “garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional (DAMÁZIO, 2007, p.14), afinal, estas crianças também são portadoras de direitos e devem exercer sua cidadania em consonância com o que estabelece os direitos fundamentais do Estado Brasileiro.

Para garantir uma educação ao aluno com surdez eficaz na sua interação ao ingressar na escola regular, o importante seria desde a educação infantil investir em procedimentos didáticos apropriados para o seu desenvolvimento para que assim seja capaz de, desde cedo, construir seus conhecimentos, apropriando dos seus direitos e de sua autonomia. Portanto, o preferível é propor situações que garantam ao surdo a sua participação e desenvolvimento na escola comum, e no outro turno um atendimento educacional especializado.

2 A surdez e a língua enquanto veículo para a comunicação

É a partir do momento em que se percebe uma perda da capacidade auditiva que se deve desenvolver a aquisição da língua de sinais como meio de construção não apenas da comunicação, como por sua vez do próprio desenvolvimento do pensamento. Nesta ótica é válido ressaltar que “a língua, para o autor, é o elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel...a ideologia é criada com base nas relações entre os indivíduos” (GOLDFELD, 2002). É por meio da língua que o indivíduo passa a interagir com a comunidade da qual é parte e atuar nessa comunidade. Sem a língua a exposição de ideias, a participação nas atividades sociais e culturais pode ficar comprometida. Goldfeld (2002) busca mostrar a necessidade do diálogo para a construção dos espaços, para a participação dos indivíduos em sua comunidade, e na oportuna formação ideológica, ou seja, na edificação do pensar de cada um, constituindo-se para tanto por meio de sua comunicação, sua interação social e ideológica.

2.1 A Importância da língua de sinais para o surdo

As pessoas surdas estão cada vez mais interessadas em adentrarem em um mercado de trabalho mais qualificado, mas para isso precisam enfrentar a barreira de ingressar em boas universidades. Há uma forte competição e os candidatos surdos devido à dificuldade que possuem em relação à Língua Portuguesa têm sido precariamente alfabetizados já que a escola tradicionalmente não tem levado em conta que a primeira língua deles é a LIBRAS, e o Português é sua segunda língua, e não tem desenvolvido metodologias apropriadas a essa clientela. Eles demonstram seus interesses e lutam pelo direito de poderem também fazer parte da nossa sociedade com a garantia de um futuro digno de quem tem capacidade e interesse de estudar. Muitos surdos deixam de estudar porque o ambiente que é oferecido a eles não favorece um aprendizado que os inclua de fato. Há problemas desde a matrícula dessas pessoas, bem como condições ambientais escolares com apoio de intérpretes em sala de aula, interação com colegas, funcionários etc.

Por esse motivo, a Língua de Sinais deve ser considerada como importante instrumento para o reconhecimento da cidadania destas pessoas, uma vez que é principalmente através dela que interagem com o mundo, pois constitui sua primeira língua, isto é, sua língua natural. A aquisição da língua de sinais para o surdo se dá de forma espontânea, não necessitando de treinamento específico para tal. Isso reforça a ideia de que a linguagem é o mecanismo determinante para interação do indivíduo com o meio em que está inserido.

O fato é que através da língua de sinais o surdo interage com o mundo, mas nem sempre o mundo interage com ele, uma vez que se encontra baseado numa cultura oral/ouvinte.

Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 585).

Essa é a face mais pura da exclusão dos surdos porque pressupõe uma integração a partir dos interesses da cultura ouvinte, desconsiderando a realidade do surdo e a estrutura mental baseada na língua de sinais que lhe permitiu compreender e se fazer na realidade.

2.2 Língua de Sinais no Brasil

Em 24 de abril de 2002 foi promulgada a Lei 10.436 que estabeleceu “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Posteriormente o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instituiu, entre outras novidades, a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. A partir de então pode ser facilmente percebido um movimento crescente da importância da Libras no contexto da interação dos surdos na sociedade.

Já atuação de intérpretes educacionais é recente no Brasil, por isso, merece atenção já que se remete à valorização de pessoas surdas, seu direito à escolaridade, consequentemente ao direito a presença de intérprete atuando em salas de aula. Foi exatamente o Decreto 5.626, no Brasil, que reconheceu a profissão de intérprete de língua de sinais. Desse modo, as discussões relativas à formação e prática do intérprete de Libras/Língua portuguesa são bastante recentes, sendo ainda pouco discutida a presença deste profissional em diferentes esferas sociais. Apesar de toda essa dificuldade de ter intérpretes atuando, ou ganhando espaço gradualmente, observamos que alguns desses profissionais começam a se destacar trazendo contribuições a partir de suas experiências como intérpretes de Língua de Sinais em muitas cidades brasileiras (MARTINS, 2006; SANDER, 2002). Essa prática e essa valorização diante de um profissional não apenas colabora com o desenvolvimento dos alunos surdos, mas, possivelmente garante a passagem das informações que estão sendo discutidas e ensinadas tanto entre os alunos quanto com o professor favorecendo o acesso aos conhecimentos e a formação/capacitação dessas pessoas.

2.3 A história do profissional tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais

Segundo Quadros (2004), o profissional de língua de sinais existe em vários países, tendo o início de sua história, bem como sua existência a partir de atividades voluntárias e valorização à medida que os surdos foram exercendo sua cidadania. Tendo para tanto a participação do surdo, como também, algumas discussões sociais, elemento crucial para a profissionalização deste profissional. Outro elemento de grande relevância foi o

reconhecimento da língua de sinais em cada país, partindo daí o direito de acesso lingüístico dos surdos, mais especificamente com a Lei de número 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade), a oficialização da língua de sinais em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) com a Lei de número 10.436/2002 e a Portaria 3284 (Acessibilidade a Educação Superior).

Entretanto, a língua de sinais no Brasil, como por sua vez, a existência do profissional intérprete não ocorreu de modo tão simples, mas com um longo processo que, ainda segundo Quadros (2004) teve início na década 1980 com a presença de intérpretes em eventos religiosos. Um marco importante foi o acontecimento em 1988, do I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, que, entre outros eventos, possibilitou a propagação deste profissional.

Como já retratado, o trabalho com intérpretes, afirma Lacerda (2002), é corriqueiro em diversos países, com destaque na América do Sul, alguns países da Europa e nos EUA. Na América do Sul o intérprete atua a mais tempo em programas de ensino médio e universidades. Já em alguns lugares dos EUA, alguns autores interessados em conhecer mais profundamente o trabalho de intérpretes educacionais relataram que cresceu muito o número de alunos surdos incluídos em escolas regulares e, conseqüentemente, o número de intérpretes. Entretanto, não havia um número grande de profissionais que tivessem formação para atuarem nesta área. Consequentemente, esse trabalho em sala de aula era realizado também por pessoas que tinham algum conhecimento ou soubessem a língua de sinais, não sendo exigido delas qualquer outro preparo específico (LACERDA, 2005). Com a proposta da Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2000, que estabeleceu como necessária e obrigatória a presença de intérpretes educacionais e juntamente com a Lei 10.436 (24/04/2002), anteriormente mencionada, reconhece a importância e a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, permitindo que ela ganhe mais espaço nos serviços públicos, tornando-se obrigatório o ensino de Libras nas universidades em diferentes cursos, especialmente aqueles de formação de professores.

Essa Lei gerou o Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, já mencionado anteriormente, no qual consta que as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (Art.23). É enorme a responsabilidade que o profissional intérprete que atua na universidade acaba assumindo, pois, os alunos surdos apresentam dificuldades de acesso às informações devido a sua história educacional – relativo domínio de Libras, por exposição tardia à língua; conhecimentos restritos dos conteúdos acadêmicos pela precariedade de atendimento escolar que receberam; e domínio parcial do Português escrito pela ausência de proposta de ensino de português como segunda língua a esta comunidade durante todo o seu percurso escolar. Assim, cabe ao intérprete dar acesso aos conteúdos apresentados pelo professor na universidade, mas nem sempre estes conteúdos fazem sentido para o aluno surdo dada a sua história educacional.

Então, o intérprete é muitas vezes solicitado a auxiliar o aluno surdo para além da tradução/interpretação e isto confere tensões e dificuldades maiores a sua atividade, que por sua natureza já não é simples.

Esta geração de surdos que está na universidade hoje não teve a Lei Libras a seu favor e não vivenciou uma inclusão minimamente pensada, com isso, os intérpretes assumem um papel que, muitas vezes, vai além da interpretação. Eles acabam dando outros suportes para os alunos surdos para que estes recebam as informações e a formação acadêmica do mesmo jeito que os alunos ouvintes. Embora as faculdades estejam abertas para receber as pessoas surdas, elas ainda não estão preparadas. No Brasil, constata-se que de alguns anos para cá, houve um aumento de número de surdos frequentando as universidades, consequentemente aumentou a necessidade da contratação deste profissional para atender essa demanda. A presença dos intérpretes em sala de aula é um direito que os surdos têm.

3 A formação do intérprete e instrutor em libras

Para uma discussão mais aprofundada é válido questionar o que envolve o ato de interpretar? Segundo Quadros (2004, p. 27) interpretar consiste num processo “[...] em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa, social e cultural”. O papel do intérprete vai além de um trabalho técnico de decodificação e transmissão. Ele participa ativamente dos percursos cognitivos do aluno e constrói com ele o conhecimento. Isso significa dizer que há envolvimento e interação entre a comunicação e os aspectos sociais e culturais, os quais submergem a todo um contexto de cognição e linguística. Neste prisma, o papel do intérprete, além do ato em si, é o de possibilitar ao surdo o acesso constante não apenas ao seu universo e sua cultura surda, mas também, a participação como cidadão em um mundo sempre reservado aos ouvintes. Sendo assim, o intérprete de língua brasileira de sinais é o grande elo condutor da participação funcional de muitos surdos, em muitos espaços sociais, dentre eles, as universidades.

O trabalho do intérprete, portanto, ultrapassa a dimensão da linguagem em si e mescla com outras dimensões da existência humana, como a afetividade, a moralidade, a cognição, entre outros. Na relação com o intérprete, não são apenas os sinais lingüísticos que são traduzidos, também a forma como o intérprete vê o mundo, estabelece valores, e compreende a realidade é transposta para o surdo. Isso acontece numa relação dialógica porque o surdo também contribui para a construção da identidade intérprete, que se faz na prática.

3.1 O papel do intérprete

A partir do fortalecimento da comunidade surda e da necessidade da interação do surdo na sociedade, respaldado pela abordagem da inclusão, surge o intérprete da língua de sinais, para mediar uma comunicação eficaz auxiliando o surdo em suas atividades como cidadão.

Na perspectiva de Lopes (2007), o intérprete vem sendo o elo entre a comunicação das comunidades surdas e ouvintes, trazendo a tona, por sua vez, pesquisas e demonstrativos da real necessidade do enunciado profissional.

A tendência de evolução da educação com a diversidade das escolas, exclusivamente por causa da inclusão, tem contribuído para que os cursos de licenciaturas passassem a ter na

grade curricular o curso de Libras – Língua Brasileira de Sinais, capacitando-os para o trabalho com o surdo. E reafirmando o que menciona Quadros (2004, p. 60), com a oficialização da Libras, veio a necessidade de formar profissional para a interpretação e tradução da língua de sinais, e por isso “surge uma nova figura: o intérprete, o mediador na comunicação entre surdos e ouvintes, nas diferentes situações de interação social”. O intérprete deve apresentar um perfil de mediador, já que será uma ponte entre professores e alunos.

Na educação, o intérprete auxiliará o professor para facilitar o aprendizado do aluno surdo em sala durante as explicações dos conteúdos. Infelizmente há muitas escolas que se dizem inclusivas, mas não tem esse profissional para uma comunicação eficaz com vistas ao desenvolvimento do surdo. O papel do intérprete quando atua juntamente com o professor não pode ser confundido com o do professor, ele está ali para auxiliá-lo e assim não haverá interrupções durante a aula.

As mudanças intrínsecas ao novo panorama educacional devido à inserção do surdo na escola regular trouxeram a necessidade de um mediador para facilitar na comunicação entre surdo e ouvinte. Todavia, esse profissional ao exercer sua função como mediador de crianças, encontra algumas dificuldades, porque a criança surda não entende qual o verdadeiro sentido de sua atuação e também elas estabelecem uma relação maior com o intérprete por causa da atenção direcionada a elas. E em alguns casos o intérprete se sobrecarrega, porque há professores que não se importam e os alunos passam a compreender somente o intérprete.

É importante que o professor organize o ambiente, para propiciar um bom desenvolvimento entre a comunicação do intérprete com os alunos. Quando há essa interação de um profissional qualificado para intermediar a comunicação do surdo, a escola ganha com isso, pois estará favorecendo e contribuindo para que o surdo participe ativamente das atividades propostas pela escola. Mas não é porque tem um intérprete em sala que o professor deve se acomodar, ele também tem que buscar essa interação, aprendendo e conhecendo melhor a surdez, e com isso, facilitar a aprendizagem de seu aluno.

Há professores que exercem as duas funções: a de professor e intérprete, e assim é importante ressaltar que esses profissionais precisam se preparar para a interpretação. Além disso, tem uma responsabilidade enorme e exige uma qualificação específica nesta área e nas áreas de conhecimento envolvidas.

3.2 O papel do instrutor

Com a oficialização da Libras, surgiu a necessidade de um profissional que tivesse o domínio da língua de sinais e através dela, pudesse ministrar este ensino a outras pessoas. Tornou-se importante investir em cursos para formar profissionais capazes de atuar, nas instituições, garantindo que todos pudessem aprender essa nova comunicação.

O instrutor tem a função de ensinar a Libras – Língua Brasileira de Sinais, tanto para ouvintes, quanto para os surdos. Em alguns casos os instrutores são surdos. Diferencia do intérprete, pois este faz a interpretação, e o instrutor irá conduzir o ensinamento levando a ter o domínio da língua de sinais. Este movimento “desencadeou uma serie de ações, em

diferentes níveis institucionais, no sentido de formar e contratar instrutores surdos, sistematizando seu aprendizado por meio de cursos” (BRASIL, 2006, p.74).

O Art. 5º do decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que a formação de docente 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.

A formação para o ensino de libras na educação infantil é fundamental porque nesta fase os alunos estão construindo seus referenciais para sua própria compreensão de mundo, e é por isso que os cursos de formação dos docentes devem incluir em sua grade curricular o ensino de libras, pois assim o professor terá respaldo para ensinar aos seus alunos sem a dificuldade, favorecendo uma educação bilíngue. É importante que a formação do professor de Libras promova a compreensão de que para o surdo a primeira língua é a língua de sinais, sendo a Língua Portuguesa sua segunda língua. Esta formação em nível médio pode ser realizada em diferentes modalidades: cursos de educação profissional; cursos e formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005)

Para exercer o papel de instrutor de libras o professor deve participar de cursos que o capacitem para tal. Mas somente a formação inicial não basta. É importante buscar também uma formação continuada, na perspectiva de que a Língua é uma instância dinâmica e em constante transformação. O instrutor de libras torna-se necessário não só para o surdo, mas também para o ouvinte que queira aprender a comunicar com o surdo.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é o órgão responsável pela formação e definição do perfil do profissional do instrutor de libras. De acordo com a FENEIS, o instrutor de língua de sinais deve ser profissional bilíngue, e que ensinará para pessoas que queiram ser intérpretes, surdos que não tiveram a oportunidade de aprender a se comunicar em libras, professores, ou seja, ouvintes interessados a aprenderem a dominar a comunicação através da libras.

3.3 A língua brasileira de sinais no contexto universitário

A formação dos intérpretes que atuam na universidade deve partir do pressuposto de que é necessário, no mínimo, uma formação superior, se possível, na área que atuam, juntamente com um curso de Língua de Sinais, para então poder dizer que se tem um intérprete qualificado e preparado. Pensar na formação acadêmica deste profissional não é apenas falar em curso universitário, mas sim, em cursos de intérpretes de Língua de Sinais que sejam oferecidos e reconhecidos nacionalmente com uma duração razoável, preferencialmente em nível superior.

Não obstante, Quadros (2004, p.28) afirma que “além do domínio das línguas envolvidas no processo da tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal”. A formação desses intérpretes no âmbito universitário é de extrema importância. Além disso, recomenda-se que estejam imersos nas comunidades e na cultura surda, sendo também capacitados e orientados sobre questões específicas da Libras. Para

confiarmos em um bom profissional, é preciso anos de trabalho e dedicação. Vale salientar que mesmo com toda a legislação existente, diariamente nos deparamos com a ausência de intérpretes. O que ocorre? Será que não há surdos, ou não há intérpretes porque os alunos surdos estão excluídos? Em verdade, o fato é que os surdos constituem uma minoria, muito mais pela noção representativa de minoria que sua noção quantitativa. Estão numa sociedade que pensa os direitos das pessoas a partir e mediante instrumentos de uma cultura oral/ouvinte, dando pouca ou quase nenhuma atenção àqueles que não atendem aos padrões estabelecidos. É por isso que necessitamos cada dia mais de intérpretes, que constitui também um elo relevante para a concretização da cidadania da pessoa surda.

3.4 A capacitação docente na inclusão do aluno surdo

A capacitação do docente para atuar na educação básica se dá em cursos superiores de licenciatura, admitida a formação em nível médio na modalidade magistério. Para o sucesso da inclusão do aluno surdo, a presença de professores formados em nível superior é fundamental porque aí se espera um profissional com uma noção mais ampliada da realidade, com potencial para compreender melhor os processos de transformação por que passa a sociedade e, com isso, compreender que a inclusão é um movimento que reflete um avanço natural do modelo democrático. Além disso, já há um consenso estabelecido de que a formação básica é também um fator que favorece a qualidade do ensino, o que repercute tanto para os alunos ouvintes quanto para os que apresentam deficiência auditiva.

Mas não é somente a formação inicial básica que importa. Numa sociedade onde as mudanças tendem a tornar qualquer formação obsoleta, a formação continuada se torna um imperativo profissional. E isso acontece de diferentes formas: participando de debates, aprimorando seus conhecimentos através de leituras e pesquisas, enfim, numa noção mais ampla de qualificação. Em alguns casos, há professores que argumentam que ganham pouco e não tem como se qualificarem, mas há medidas simples que dependem também da vontade do docente de ampliar os seus conhecimentos, tendo a visão de que é necessário se inserir um processo de formação que não se esgota com um curso. É preciso que os professores ampliem a visão da realidade, na direção de uma noção sistêmica, com vistas à conscientização. “Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ‘situação’” (FREIRE, 2005, p. 118). Nesse sentido, professores e alunos precisam ampliar a compreensão de sua importância na construção da sociedade em que vivem. A qualificação docente deve ser vista, portanto, como um instrumento a serviço do processo de ampliação da noção sistêmica da realidade e da elevação do nível de competência técnica do professor. Antunes (2001, p. 78) afirma que “o uso das competências torna-se mais vivo e mais completo quando são enriquecidas por estudos, pesquisas, leituras, debates, por cursos que se assiste por programas que se vê, por experiências que se troca”. Isso fortalece a compreensão da realidade e amplia o uso de competências, desde que esteja adicionado nesse entendimento a ideia de que é o professor quem administra sua própria qualificação.

Infelizmente, há uma dicotomia clara na gestão da educação. De um lado, os especialistas que pensam e implementam as políticas educacionais. De outro, estão os professores, que executam as políticas, reforçando a ideia de que ainda há forte influência de modelos empresariais na educação. Seguramente, a falta de uma formação consistente e crítica por

parte do professor contribui para esse processo de alienação na educação. Mesmo com a ajuda e especialistas o professor não pode se acomodar e esperar que resolvam tudo, e sim ter a iniciativa para se aprimorar, e obter as soluções necessárias que precisa para prosseguir com a sua ação pedagógica. Além disso, poderá considerar e aceitar o apoio de especialistas, mas não deve abdicar de sua função social e da carga de intencionalidade que tem o seu fazer pedagógico.

A inclusão trouxe um fator relevante para garantir uma educação igualitária e de qualidade: o direito do aluno surdo. Perante essa diversidade, o professor encontra a dificuldade de receber o aluno em sala de aula, uma vez que, não sabendo como agir e como irá ensiná-lo, poderá prejudicá-lo (SAKALOSKI, ALAVARSIS e GUERRA, 2000). Entretanto, quando está capacitado e tem os recursos necessários para ajudá-lo, consegue pelo menos amenizar as dificuldades encontradas. Além disso, é essencial que o professor goste de sua profissão, e com isso, priorize sua formação continuada, sempre se aprimorando para receber o aluno surdo sem excluí-lo. Para o Ministério da Educação, “é inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das instituições educacionais emprega como “método” de ensino à exposição oral e utiliza como recurso privilegiado o quadro de giz” (BRASIL, 2006, p.74). Essas seriam práticas insuficientes para todos os alunos e principalmente para o aluno surdo, que depende de outras estratégias em sua formação.

No passado, a educação do surdo estava associada ao oralismo, pois se baseava num método em que ensinavam o aluno surdo, aonde a língua de sinais era proibida, pois visavam somente à oralização. Com o crescimento da comunidade surda, novas medidas e métodos que realmente frisam a realidade do aluno surdo, sem distinção e sem preconceito, começam a emergir. É necessário ter em mente que a criança surda, ao ser inserida na escola regular, deve ser recebida na escola por professores preparados para serem mediadores no seu aprendizado, tornando-o capaz de ser um cidadão. Assim, “a escola precisa se comprometer em realizar juntamente com os alunos, sejam eles surdos ou não, a crítica social” (SKLIAR, 2005, p.144). Portanto, principalmente, em se tratando de escola pública, a responsabilidade para o sucesso é muito mais dos professores e profissionais do ensino, do que qualquer outra instância do processo educacional. A escola precisa ter o interesse em desenvolver um ensino eficaz aos alunos da inclusão, procurando medidas que auxiliem os professores durante suas aulas.

A interação do professor e aluno surdo, em muitos casos, ocorre somente pela língua oral, sem levar em conta a dificuldade que eles enfrentam quando são submetidos a uma única forma de comunicação. Para atingir os objetivos de aprendizagem esperados, o professor não pode ter como estratégias pedagógicas, somente procedimentos que excluem o surdo das atividades, mas deve criar meios que favoreçam uma interação que não anula a capacidade cognitiva dos alunos. Em muitos casos, por falta de uma formação e interesse, o professor ministra suas aulas desconsiderando a capacidade dos alunos surdos, por isso, é preciso que procure compreender melhor o seu aluno para, a partir daí, traçar os objetivos que irão favorecer o aprendizado do aluno surdo.

O viável é que o professor também tenha a iniciativa de procurar meios através de estudos e conhecimento do diagnóstico do seu aluno, para obter as informações necessárias para o bom desenvolvimento de atividades sem excluir o surdo, e a partir disto, dar o espaço necessário para mostrar a sua capacidade. O professor costuma acreditar que sentar o aluno

na primeira carteira, falar de frente e pausadamente basta para que compreenda sua mensagem.

Entretanto, mesmo entre os surdos treinados para o domínio desta técnica, há estudos demonstrando ser a leitura labial um meio ineficaz para a compreensão plena, entre os interlocutores, uma vez que, na melhor das hipóteses, 50% da mensagem estará comprometida pela dificuldade de leitura de fonemas não visíveis para os surdos e pela rapidez do fluxo da fala, o que dificulta o entendimento do conteúdo que acaba sendo deduzido pelo contexto o que nem sempre é confiável (BRASIL, 2006).

Sem formação adequada, o docente, sobretudo com a inclusão, que trouxe o aluno surdo para a escola regular, terá muita dificuldade para atender este aluno surdo em sala de aula. Isto porque, sem capacitação, o professor tende a utilizar meios didáticos impróprios para a interação e desenvolvimento do aluno surdo. Há professores despreparados que colocam estes alunos sentados na frente visando à leitura labial, mas se o aluno não tiver adquirido essa habilidade não conseguirá acompanhar os outros alunos durante as aulas. Ao planejar seu trabalho, é bom levar em consideração recursos visuais, tangíveis e manipuláveis, para que os alunos tenham outras formas de interação.

O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula com o aluno surdo, concomitantemente, deve propor situações que auxiliem na sua aprendizagem, buscando os recursos adequados para o desenvolvimento durante as atividades propostas. Salientamos ainda, que como mediador dessa aprendizagem, o professor pode aproveitar a diversidade levando os alunos a se interagirem entre si. Além disso, quando os alunos se respeitam e ao cooperarem uns com os outros nas atividades acabam aprendendo mais juntos. Vale lembrar que é imprescindível que o professor faça um curso, ainda que seja o básico de Libras, para desempenhar com eficácia o seu trabalho, porque em muitas escolas, ainda não há o profissional que poderia desenvolver este papel auxiliando-o em sala de aula.

É preciso também que o professor dê atenção especial à comunicação visual (língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenho, escrita, etc.) como forma privilegiada na interação (BRASIL, 2006, p. 73). Todas as situações criadas pelo docente devem ser bastante claras e objetivas. O docente tem que ter criatividade e vontade de aprender como melhorar os seus métodos para o desenvolvimento da criança surda, sem frustrar o seu aprendizado (CAVALCANTE, 2006). É importante que enriqueça as aulas produzindo murais com palavras, jogos com fichas gramaticais dentre inúmeros recursos que o auxiliem na aprendizagem do aluno surdo. E quanto a sua postura em sala de aula é fundamental falar de frente para o aluno.

O ideal é que a Libras seja iniciada já na educação infantil, mas em muitos casos isto não acontece porque depende de vários fatores, como por exemplo, a preparação do professor. Se houver um intérprete que o auxilie durante as aulas, o déficit acadêmico do professor, em relação à Libras pode ser compensado. Mas é importante ressaltar que a postura do professor frente aos processos de inclusão é um fator determinante para o sucesso, pois alguns apresentam dificuldades em sair do comodismo e da “mesmice” e se prepararem verdadeiramente para a inclusão.

Durante o processo de aprendizagem do aluno surdo, o professor, ao avaliá-lo, deve levar em consideração o que eles assimilaram e que esses conhecimentos devem ser utilizados no

seu cotidiano proporcionando a sua autonomia. Não se pode “medir” o que eles aprenderam, mas se pode levar em consideração os conhecimentos que foram adquiridos ao longo do processo de aprendizagem escolar e, sobretudo, sua significância em termos de resultados na vida do aluno surdo.

A formação é, portanto, um dos pilares da inclusão, pois “com os professores sendo capacitados durante os seus cursos de formação geral, não teremos porque reivindicar uma escola de surdos, defende Lopes (2007, p.82). Entretanto, essa formação deve vir ampliada, de modo que o professor tenha condições de compreender as relações sociais, culturais, econômicas e políticas que se estabelecem na implementação ou não de uma política inclusiva, para que assim possa contribuir para sua efetivação.

Além disso, mesmo que o professor esteja preparado para a inclusão do surdo, sempre que puder é essencial participar de cursos para entender melhor os seus alunos. E se tiverem um intérprete em sala de aula, não esperar somente por ele, pois é importante que o docente faça parte e que mantenha uma comunicação com o aluno, garantindo uma interação gratificante para ambos. O intérprete é importante, mas não substitui a função que o docente necessita exercer perante os seus alunos.

Considerações finais

Em uma perspectiva histórica, fica claro que algumas mudanças estão acontecendo em relação às identidades dos sujeitos surdos no que diz respeito às questões da própria língua, uma transformação em suas vidas, tanto no campo social, quanto educacional. Os surdos sempre estiveram afastados do meio social, enfrentando dificuldades para estudar nas escolas devido às questões linguísticas. A necessidade de se ter um intérprete em sala de aula que possibilite ao aluno surdo uma interação com os alunos ouvintes, questionando os professores, dando suas opiniões e, conseqüentemente, mostrando suas capacidades é determinante para o avanço de uma sociedade pretensamente democrática.

Na medida em que a inclusão foi tomando o seu espaço a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi também se oficializando, contribuindo para que o papel do docente passasse de visão meramente transmissora, em que lecionar para a criança surda estava fundamentado no mesmo padrão pedagógico da criança não surda. A partir daí, tornou-se necessário uma preparação sistematizada, mesmo que não fosse através de uma graduação, que seria o mais viável, mas que investisse em cursos que ensinassem pelo menos o básico sobre a Libras, ou seja, a forma e meios corretos para garantir uma educação com qualidade ao surdo. A inclusão da disciplina Libras nas estruturas curriculares de cursos de formação de professores significa um avanço extraordinário, muito embora haja a lúcida compreensão de que não é possível apreender essa língua em tão pouco tempo.

Por outro lado, a profissionalização de atividades como a do intérprete e do instrutor de Libras devem ser incrementadas e levadas a cabo pelo poder público para o fortalecimento dessa atividade que trará repercussões importantes na sala de aula para os alunos surdos. A profissionalização dessas atividades, o incentivo a cursos de capacitação docente e a noção por parte do professor de que é preciso sempre ampliar seus horizontes formativos e sua compreensão da realidade são questões fundamentais para fortalecer o movimento da inclusão. O essencial é considerar que todos são co-responsáveis pelo processo: governos,

docentes, sociedade e a comunidade surda, que deve ser reconhecida pelos avanços decorrentes do esforço e organização em prol de suas necessidades.

Referências

ANTUNES, Celso. **Inclusão e Pluralidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In:

OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº10. 436 de 24 de abril de 2002**. Disponível no site: www3.data.br/sislex/htm. Acessado em: 20 de março de 2009.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa. Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº9. 394 de 20 de dezembro de 1996**. (Lei Darcy Ribeiro). Plano Nacional de Educação: Lei nº10. 172 de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar. 2. ed. rev. atualizada e ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2004-2006/2005/d5626.htm, acessado em 14 de maio de 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva. **A educação dos surdos em LIBRAS**. Vol I, II, III. Série Atualidades Pedagógicas. MEC / SEESP. Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19/02/2014.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio Janeiro: Editora Babel, 1993.

CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em**

contextos de minorias linguísticas no Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acessado em: 30 de novembro de 2013.

COUTO, Álpia Ferreira. **Conceito de Deficiência auditiva** - In: A.F. Couto, A.M. Costa et all - Como compreender o deficiente auditivo - Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro: Expansão Editorial, 1985.

DAMÁZIO, Mirlene. **Educação escolar de pessoa com surdez : uma proposta inclusiva**. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374273>>. Acessado em: 20 de Julho de 2013.

- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005
- FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilingüismo.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental:** refletindo sobre limites e possibilidades. In: Lodi, A.B et al: Letramento e Minorias. Porto Alegre, 2002.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n.3, p.353-367, set/dez. 2005
- LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão:** entre o dito, o pretendido e o feito. Universidade Estadual de Campinas (Tese). Campinas, S. P. 2004.
- LOPES FILHO, Otacilio de C. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: TECMED. 2005
- LOPES, Laura Corcini. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: autentica 2007.
- MARTINS, V. R. de O. **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.** Educação temática digital, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.
- OLIVEIRA, Márcia Denise Marques de; PORTO, Marcelo Duarte. **Educação inclusiva:** concepções e práticas na perspectiva de professores. Brasília: Editora Aplicada, 2010.
- PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência.** São Paulo: LTr, 2000.
- PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez:** aquisição da linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- RAJENDRAN, Venkadesan; ROY, Finita Glória. Comparison of health related quality of life of primary school deaf children with and without motor impairment. **Italiano Journal of Pediatrics** 2010, Vol. 36, N. 75. Disponível em: <http://www.ijponline.net/content/36/1/75>. Acesso em 19/02/2014.
- SACALOSKI, Marisa; GUERRA, G. R. e Alavarse, E. **Fonoaudiologia na escola.** São Paulo: Lovise; 2000.
- SANDER, Ricardo. **Questões de intérprete de língua de sinais na universidade.** In: LODI, A.C.B et AL. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.