



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rúbem da S. Soares¹

RESUMO

Este trabalho discute a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos. Investigamos quais os principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, que atenderão alunos surdos em contexto de educação bilíngue, onde o português deve transitar como L2. Foi uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes da área da surdez e da Libras, na visão socioantropológica; e legislação da área. Também trouxemos autores da Linguística Aplicada, que, nas línguas orais, discutem bilinguismo, educação bilíngue, português como L2 e formação de professores para a educação bilíngue. Os resultados apontaram quatro desafios: 1. Formular diretrizes para a formação inicial; 2. Investir na construção de ações que trabalhem eventuais crenças do professor sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. 3. Pensar instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo, como aponta Grannier (2007); e 4. Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, possibilitando a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Não foram encontradas nem na disciplina de Libras nos cursos superiores, nem produções que informem sobre ações abrangentes que as IES estejam promovendo, para formar professores de português L2, que atenderão os alunos surdos na educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Surdos. Formação de professores

INTRODUÇÃO

A literatura especializada é pródiga em publicações sobre a educação de surdos. Diversos trabalhos travam um debate em torno das questões linguísticas relativas à surdez e à educação dessa população. Além disso, Zajac (2011) afirma que nos últimos anos, vem aumentando o interesse na análise das produções textuais de surdos por diferentes áreas, como Educação, Linguística, Linguística Aplicada, Fonoaudiologia e Psicologia. A primeira caracterização de uma língua de sinais (LS) usada entre professores ouvintes e alunos surdos se concretizou na proposta de um religioso francês, o abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), que criou o Instituto Nacional

¹ Mestre em Educação – Faculdade de Educação da USP (Feusp), diretor editorial da Revista D+ Diversidade e Diferença, diretor da Mais Inclusão e professor da Uniesp – rsoares@maisinclusao.com.br



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL **I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**

de Surdos-Mudos de Paris, em 1768, onde colocou em prática o seu método, conhecido como Sinais Metódicos. Tal prática durou até 1880 quando, no II Congresso Internacional de Milão, foi banido o uso da língua de sinais na educação.

A linguista brasileira Lucinda Ferreira, ainda na segunda metade dos anos 1970, desponta como pioneira nas pesquisas da LS brasileira, atualmente, denominada Língua Brasileira de Sinais (Libras). A linguista propõem uma mudança radical na educação dos surdos no Brasil, a começar pela a sistematização da gramática da Libras, defendendo ser esta a língua materna (LM ou L1) dos surdos; propôs que a língua portuguesa deveria ser ensinada aos surdos na perspectiva de segunda língua (L2), ao contrário do que acontecia (e ainda acontece) na escolarização desses alunos (FERREIRA, 2003a)

Para se efetivar um programa eficiente de educação e, no nosso caso, de educação bilíngue de surdos, uma das condições básicas é a formação inicial dos professores. O nosso objetivo foi discutir esse quesito nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue, onde a língua portuguesa-por-escrito (PPE)², precisaria ocupar o espaço de L2.

Nosso estudo foi desenvolvido por meio da análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa do tipo bibliográfica, que tem como finalidade "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito [...] sobre determinado assunto" (MARCONI; LAKATOS, 1988:57-58). Para seu desenvolvimento, toma-se como base os materiais já produzidos, sobretudo livros e artigos científicos (GIL, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desse modo, a base desta pesquisa foi o estudo de livros, artigos especializados, dissertações e teses, inclusive em dados digitais.

Em todas as bases de dados, realizamos as pesquisas por assunto, fazendo diversas combinações sobre o tema, priorizando trabalhos mais recentes, embora, na

² Preferimos adotar aqui as expressões "português-por-escrito" ou "língua portuguesa-por-escrito" como segunda língua (PPE-L2), introduzidas por Grannier (2007), por entender que estas definem melhor a situação dos surdos em relação ao ensino e aprendizagem do português.



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

fundamentação teórica, também se apresentam autores, cujas publicações remontam há mais de duas décadas. Seguindo orientações metodológicas de Gil (2007), classificamos a leitura do material da pesquisa bibliográfica em quatro etapas: 1) leitura exploratória; 2) leitura seletiva; 3) leitura analítica; e 4) leitura interpretativa.

Discutindo o contexto mais amplo da educação especial, que atenderá alunos na classe comum, Vitaliano, Brochado e Machado (2011, p. 3560) afirmam: “[...] os cursos de formação de professores, em sua maioria, ainda não estão propiciando formação adequada. Aliás, muitos ainda não possuem disciplinas que abordem tal questão [...]”, o que demonstra a necessidade de criação de licenciaturas específicas e cursos de especialização na área, segundo essas autoras.

Sobre a formação inicial de professores para o ensino de PPE-L2, não encontramos produções robustas na literatura consultada, o que torna oportuno e relevante o recorte feito neste trabalho. Para nossa discussão, além de autores da área da surdez, traremos também autores que problematizam o bilinguismo, a educação bilíngue e a escola bilíngue no contexto das línguas orais, conforme orienta Ferreira (2003a), onde a literatura disponibiliza maior número de produções, mesmo ainda sendo raras, sobre o tema formação inicial de professores de PL2 e de língua estrangeira (LE), chamando atenção para as diferenças linguísticas entre uma língua oro-auditiva e uma visuoespacial, o que requer as devidas precauções para se evitar discussões reducionistas e inconsistentes.

O BILINGUISMO DOS SURDOS

Estudar o fenômeno da aquisição de línguas pelos surdos requer muita cautela, não comportando reducionismos. Alguns autores, como Quadros (2004); Behares (1997); Behares e Peluso (1997), entendem que o modelo de bilinguismo que mais os beneficiaria seria o aditivo e a bilingualidade bicultural.

Skliar (1999) enxerga uma ambiguidade no sentido do termo bilinguismo na educação de surdos. Para ele, na maioria das vezes, o que se pretende é priorizar o ensino da língua oficial aos surdos para que estes a dominem, relegando a LS para segundo plano. Tal procedimento o autor denomina de “ouvintismo”, entendendo que se está criando um falso bilinguismo. Considerando os autores apresentados,



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL **I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**

poderíamos entender que a situação descrita por Skliar estaria muito próxima de um bilinguismo subtrativo, o que não beneficiaria os surdos. Skliar (1999) e Souza (1998) refutam a tese de que bilinguismo para os surdos seja apenas uma situação linguística, envolvendo duas línguas. Souza (1998, p. 104) afirma que o bilinguismo de surdos “[...] ocultam um conjunto de prescrições práticas muito diferentes que remetem a pressuposições ideológicas igualmente díspares”. Nesse diapasão, também alertam Cárnio, Couto e Lichtig (2000):

De fato, bilinguismo não é só a aquisição de duas línguas, sendo a Língua de Sinais e a outra a Língua Portuguesa oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional. Não se resume apenas à aquisição de duas línguas. (CARNIO; COUTO; LICHTIG, 2000, p. 46)

Como as autoras nos chamam atenção, a situação de bilinguismo para os surdos envolve questões muito mais aprofundadas, o que leva a um tensionamento contínuo entre a sociedade ouvinte e as comunidades de surdos, sobretudo no campo da educação que trataremos mais adiante. Chamamos atenção para o fato de que todos os autores consultados - que se alinham ao pressuposto socioantropológico da surdez, como já discutido no início deste trabalho - entendem que o surdo é um ser bilíngue e multicultural.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS

Os surdos têm algumas peculiaridades, sobretudo, na comunicação, como já foi visto. Sendo assim, não são poucos os desafios a serem enfrentados na formação do professor de PL2. Para os surdos, a situação parece mais complexa visto tratar-se de PPE-L2, segundo Ferreira (2003b) e Grannier (2007). Nessa etapa das nossas discussões, acreditamos que chegou o momento de sistematizar a resposta à questão central a que nos propusemos. Assim, com base nos autores pesquisados, identificamos quatro desafios – que nomeamos como principais – na formação inicial de professores para a educação básica.



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL **I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**

Esclarecemos que os desafios que discutiremos a seguir não foram relacionados em ordem hierárquica, pois entendemos que todos têm a mesma importância na formação desses profissionais para a educação bilíngue.

O primeiro desafio que merece discussão é: A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. As atuais políticas de educação de surdos parecem entender que tais conhecimentos poderiam ser oferecidos aos formandos por meio de uma disciplina específica na grade curricular dos cursos de formação de professores. Isso porque, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que compõe a legislação que orienta a educação de surdos, criou a disciplina de Libras, na formação inicial de professores.

Entretanto, Bueno (2008) ressalta que o fazer pedagógico com alunos surdos não é tarefa fácil e é um equívoco querer reduzir a questão à mera inserção de uma ou outra disciplina na grade de formação inicial de professores, como está acontecendo no caso da Libras. Também não basta incluir disciplinas específicas nos cursos de formação inicial de professor sem definir “[...] qual o teor dessa disciplina, seus objetivos, sua ementa e conteúdos, etc.” (PRIETO, 2003, p.137). Concordamos, tanto com Bueno quanto com Prieto, já que a educação de surdos passa, essencialmente, pela questão linguística desses alunos, o que não se resolve com reducionismos como, por exemplo, a criação de uma disciplina, deixando que as IES a estruturem como bem entenderem. Prieto (2003), ressalta, ainda, que o “professor de professores” precisa estar apto para desenvolver a referida disciplina no ensino superior.

De toda maneira, não obstante a tendência das políticas públicas seja a de obrigar a criação de disciplinas nos cursos de licenciaturas já existentes, o cumprimento integral de tal exigência relativa aos surdos não se verifica nas IES. Ainda que, a nosso ver, se trate de conhecimentos essenciais à formação inicial



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

de professores que ensinarão PPE-L2 para surdos, nada encontramos. Também, não localizamos discussões a respeito da implementação de quaisquer disciplinas afins. Ou seja - sempre remetendo-nos ao conjunto da literatura consultada -, também não encontramos trabalhos que analisam essa questão. Será que nós, os pesquisadores e até o próprio MEC não estamos entendendo que PPE-L2 para surdos teria a função de instrumentalizar esse aluno? Ou seja, a sua necessidade de saber PPE-L2 seria apenas, de forma utilitária, para comunicação com a sociedade ouvinte no seu cotidiano, principalmente fora da escola? Não podemos afirmar que esse pensamento seja de todo ruim. Mas, se pretendemos oferecer uma educação bilíngue ao surdo, como é possível negligenciar ao seu futuro professor algum conhecimento básico - para não dizer habilitação, em graduação específica - sobre a L2 desse aluno? Parece que a L2 está sendo tratada como algo de somenos importância. Por conhecermos as comunidades de surdos e a sua aversão ao português (FERREIRA, 2003b), não nos admiramos que, por parte deles, não se verifique tanto interesse na implementação de disciplinas que discutam PPE-L2 na formação inicial de professores. Talvez, resabiados com as práticas equivocadas porque passaram, historicamente, quando seus professores os obrigavam a falar para aprenderem a língua portuguesa (FERREIRA, 2003a, VIEIRA-MACHADO, 2012).

O segundo desafio que apontamos é: Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. Atualmente, parece bastante comum os cursos de formação de professores darem ênfase à preparação técnica, reservando pouco ou nenhum espaço em seu currículo para estimular o formando a refletir sobre suas crenças, nas quais também se deveria dar mais enfoque. Para Alvarez (2007), isso é preocupante já que as crenças, geralmente, respaldam a prática do professor em sala, assim como o papel que se auto atribui e que ele atribui aos seus alunos. Na formação do professor de línguas, não



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

basta apenas lhe ensinar as mais modernas abordagens, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, pois ao chegar à sala de aula ele vai agir de acordo com o que acredita efetivamente. Desse modo,

no processo ensino-aprendizagem de línguas, as crenças são elementos constituintes da cultura de aprender ou de ensinar que se refere ao conhecimento implícito ou explícito do indivíduo (professor ou aluno), determinado por seus pressupostos, idéias, mitos e crenças sobre como **aprender ou ensinar uma língua**. (ALVAREZ, 2007, p. 198, grifo nosso).

Para o nosso trabalho, a definição de crença que parece mais apropriada é apresentada por Alvarez (2007, p. 200), para quem a crença

constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são constituídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. (ALVAREZ, 2007, p. 200).

No aspecto da aprendizagem, conforme Ferreira (2003a), uma das crenças é de que uma pessoa surda, não apresentando nenhum problema relacionado à visão, não deveria possuir dificuldade alguma em compreender ou produzir um texto escrito. Segundo essa autora, nas instituições educacionais brasileiras, é fácil constatar que a dificuldade dos alunos surdos na aquisição da escrita é enorme, e a língua portuguesa é a disciplina mais temida pela maioria deles. Essa autora afirma que a capacidade visual não é garantia para o acesso ao texto escrito. Também, conforme a autora é um equívoco a crença de que o surdo tem dificuldade para apreender a leitura e escrita do português, pelo fato dele não ouvir e, por isso, estaria impossibilitado de acessar a pauta sonora.

O terceiro desafio nessa formação é: Pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL **I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**

a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo. Qualquer que seja a metodologia, ela deve prever estratégias para evitar o que acontece frequentemente: o aluno surdo é colocado frente à escrita sem os recursos necessários à sua aquisição, conforme Ferreira (2003a). Um dos pré-requisitos fundamentais é a aquisição da L1 por esse aluno. Isso porque, não tendo adquirido uma L1 anteriormente, ficaria prejudicado o início do processo de aquisição de escrita já que o aluno não teria a apropriação dos esquemas linguístico-cognitivos necessários à interpretação e estruturação do mundo, que, segundo Ferreira (2003a), constituem a base para a nova tarefa de compreensão e produção de textos. Esse aluno, ao chegar à escola, geralmente, depara-se com a aquisição da língua escrita por meio da recorrência à língua oral, o que não favorece o seu aprendizado, como já explicado anteriormente.

Por fim, o quarto desafio é: trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Isso porque, considerada por muitos como exótica, estranha, difícil, a Libras geralmente desperta interesse e curiosidade por parte da maioria dos ouvintes. Contudo, tal curiosidade não a isenta do preconceito linguístico, comum a tantas línguas minoritárias, como enfatiza Bagno, (1999). No caso da Libras, tal preconceito se cristaliza, principalmente, ancorado em mitos como o de que ela “[...] é pobre”, ou “[...] é reduzida gramaticalmente, não tem flexão verbal, artigos, conectivos, preposições.”, ou “[...] é insuficiente para comunicar todos os conhecimentos”, ou “[...] saber o alfabeto manual é saber Libras”, ou ainda “[...] os conteúdos teóricos não podem ser trabalhados em Libras” (SOARES, 2009). Ou afirmações de que a Libras é “decorrência paliativa de uma deficiência, de uma impossibilidade de acesso a algo melhor e até mais humano - a oralidade -e que o uso de sinais é ‘coisa feia’, ‘coisa de macaco’” (SÁ, 2006, p. 133).

Esses e tantos outros desafios precisam ser enfrentados na formação de professores para o ensino bilíngue de surdos, focalizando o ensino de PPE-L2. Assim, seria interessante que discussões nessa linha fossem incorporadas ao currículo dos futuros cursos específicos de formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos. Talvez assim, começaremos a vislumbrar a possibilidade de se efetivarem propostas que levem a uma educação bilíngue que seja significativa para esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

No presente trabalho tentei responder à questão central a que me propus. Para tanto, com base nos autores que compareceram nas discussões que empreendi, identifiquei quatro desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue. O primeiro desafio que apresentei foi: A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. Aqui focalizei, sobretudo, o perfil cuja formação precisa contar com conhecimentos abrangentes sobre o ensino de PPE-L2, dentre outros aspectos. O segundo desafio apontado: Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. Aqui aponte algumas crenças irracionais e mitos que podem interferir na relação do professor com o aluno surdo e sua língua. Uma das discussões, por exemplo, envolveu a crença de que a aprendizagem da leitura e escrita é dependente da pauta sonora e, como discuti, esta não é acessível ao surdo. O terceiro desafio foi: Pensar sobre instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo. Abordei aqui a precedência da aquisição da LS como um dos pré-requisitos fundamentais ao aprendizado de PPE-L2. O quarto desafio foi: Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Aqui, discuti, também, os preconceitos e estereótipos que a LS pode sofrer e que precisam ser enfrentados na formação inicial de professores.

No epílogo destas discussões, preciso reconhecer que, evidentemente, existem vários outros desafios que não abordei aqui, em função da limitação deste trabalho. Os quatro que discuti foram os que pude fundamentar na literatura consultada. Propositadamente, procurei fugir de algumas armadilhas. Cito apenas duas delas: identidade surda e cultura surda. Discutir a primeira



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL **I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**

seria tentador, já que eu poderia trazer as contribuições da psicologia, minha área de formação. Discutir a segunda – a “cultura surda” – seria bem mais complexo, dado que a questão não é pacífica fora do campo da surdez. Contudo, tanto a identidade, quanto a cultura surda merecem reflexão muito mais aprofundada do que o espaço deste trabalho me permitiria. Daí a principal razão porque não enfrentei esses temas, mesmo considerando-os importantes desafios na relação professor ouvinte-aluno surdo. Sendo assim, o meu desejo é que as discussões aqui empreendidas possam ser uma fagulha que levante uma grande chama de desejo do leitor para continuar refletindo sobre os surdos, a Libras e a educação desses sujeitos. Sei que há uma longa jornada pela frente, há um campo fértil a ser desbravado. Não tive aqui a preocupação de discutir propostas metodológicas - o como fazer - dado que não era este o objetivo deste trabalho. Sei que é possível construir metodologias e materiais didáticos, pensar em como ensinar o aluno surdo. Porém, penso que a questão metodológica e de materiais não passam, exclusivamente, pela área da Educação. Isso porque, até o momento ela não deu conta de oferecer ao surdo um ensino e aprendizagem significativos de PPE-L2. E, quanto aos materiais didáticos, seria eficiente seguir os modelos que já se tem produzido sobre o ensino de PLE? Não teria que se pensar um material didático diferente, já que se trata de ensino de PPE-L2 e não de PLE? Por estas e por outras razões é que entendo que a Linguística Aplicada pode contribuir em muito com as questões da educação de surdos.

Reitero que, sobre a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, não localizei políticas públicas claras. Não encontrei literatura que oriente como o processo se desenvolveria, como seria essa formação, quais os seus objetivos, enfim, qual o norteamto dessa questão. Também, lembro que, embora este trabalho tenha abordado a formação inicial, ações de formação devem perpassar toda a trajetória profissional dos professores. Ou seja, a formação deve ser um processo contínuo, composto por várias fases visando ao aprimoramento profissional, inclusive a formação em serviço.



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

E, por fim, afirmo que, com base na literatura consultada, que, além da inserção da disciplina Libras, não foram localizadas produções que informem sobre ações abrangentes que, eventualmente, as IES estejam promovendo, para formar professores que atenderão aos alunos surdos na educação bilíngue. E, embora a legislação tenha previsto a criação de tais cursos, também não foram localizadas informações de ações do MEC para que as IES cumpram essa previsão legal. Nesse sentido, quais ações o MEC deveria empreender para levar as IES a criarem cursos de licenciaturas que formem professores, para a educação bilíngue, competentes no ensino de português-por-escrito (PPE-L2) para alunos surdos desde a educação infantil?

Devo reconhecer que as questões sobre a formação de professores para o ensino de PPE-L2 não se esgotam nessa singela discussão que ofereci à comunidade acadêmica. Aliás, jamais tive a pretensão de esgotar quaisquer questões do campo. Ao contrário, meu intuito foi levantar diversos problemas ao longo deste trabalho que pudessem oferecer um conjunto de ideias para, eventualmente, provocar o campo da surdez. E, posto que tais problemas clamam por respostas, pretendo que me inspirem a prosseguir meus estudos e escritos desejando, sinceramente, que também sejam empreendidas pesquisas por tantos quantos se interessarem pelo tema e pelas questões aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: _____; SILVA, K.A. da. (Orgs). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília : UnB, 2007. p. 191-231.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BEHARES, L. E. Aquisição de Linguagem e Interações Mãe-Ouvinte: criança surda. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 33, 1997.



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

_____; PELUSO, L. A Língua Materna dos Surdos. **Revista Espaço**. Ines. Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____ et al. (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

CÁRNIO, M. S.; COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs). **Fonoaudiologia, Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

FERREIRA, L. **Palestra**. Palestra proferida por ocasião do curso Aquisição de Português Escrito por Surdos, ministrado no Fórum de Educação de Surdos. São Paulo, 2003.

_____. **Legislação e a língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ferreira & Bergonci, 2003.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo: da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 199-216.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2005.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

QUADROS, R. M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação especial, 2004.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006



12 a 14
DE NOVEMBRO
— 2015 —

II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In:_____.
Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1, p.
7-14

SOARES, R. S. A diversidade na escola: o aluno surdo, na concepção do professor.
Anais do SIMPÓSIO SOBRE BILINGÜISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E CIDADANIA NA
AMÉRICA LATINA, 3., 2009, São Paulo, **Cad. de Resumos Bilinglatam** p. 69.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?:** linguística, educação e surdez. São Paulo:
Martins Fontes, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per)curso**s na formação de professores de surdos
capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo. 2012, 219
f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Piauí, 2012.

VITALIANO, C. R.; BROCHADO, S. M. D.; MACHADO, A. **Análises dos currículos dos
cursos de pedagogia das universidades públicas do Estado do Paraná, em relação
à formação para inclusão.** In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7. Londrina, PR, de 8 a10 de
novembro de 2011.

ZAJAC, S. **O ensino de língua portuguesa para surdos:** novos olhares, novas
perspectivas. 2011. 144f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.