

## A PROFISSÃO DOCENTE E A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: DIFICULDADES E DEMANDAS

Ana Luísa Antunes\*  
Leila Lopes Gouveia\*\*

**RESUMO:** Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial”, que está sendo desenvolvida pelo GEPROD (Grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente), no âmbito do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, desde abril de 2008. A pesquisa tem por finalidade refletir sobre a profissão docente, analisando as demandas que se originam do exercício dessa profissão, em espaços de educação de surdos e suas implicações para os currículos de formação inicial de professores. Este texto se dispõe a fazer uma análise das dificuldades encontradas pelos docentes, analisando quais são os seus maiores desafios e quais alternativas têm sido desenvolvidas para dar conta do cotidiano escolar. Para tal foram realizadas entrevistas com as professoras de uma instituição pública do município de Niterói - RJ que atuam na educação de surdos numa perspectiva inclusiva. As análises apontaram para a importância da produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação de surdos, para a necessidade de implementação de ações de formação continuada e para a relevância do compromisso político-pedagógico dos responsáveis pelos sistemas de ensino, das instituições e dos docentes que garantam uma educação de qualidade aos discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolarização de Surdos; Prática Docente; Formação Continuada.

## THE TEACHING PROFESSION AND LITERACY OF DEAF PEOPLE: DIFFICULTIES AND REQUIREMENTS

**ABSTRACT:** Current article shows the partial results of the research called “Challenges of the teaching profession in contemporary society and its implications on training projects”, developed since 2008 by the Study and Research Group on the Teachers’ Training and the Teaching Profession (GEPROD) within the Bilingual Education Course of the National Institute of the Education of the Deaf in Rio de Janeiro. Research discusses the teaching profession by examining the profession’s demands with regard to the education of deaf people and their implications on initial teachers’ initial training curriculum. Current investigation is therefore an analysis of the difficulties encountered by teachers, their greatest challenges and the alternatives developed to meet school routine. Interviews were undertaken with teachers of a government educational institution in Niterói RJ Brazil which deals with the education of deaf people within an inclusive perspective. Results show the importance of production and socialization of scientific knowledge in the education of deaf people, the need for implementing activities in continuous education and the relevance of a political and pedagogical commitment of the authorities responsible for the education systems and its institutions and teachers so that quality education could be warranted.

**KEYWORDS:** Education of the Deaf; Teaching Practice; Continuous Education.

---

\* Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO; Graduada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. E-mail: ana.antunes2010@gmail.com

\*\* Graduada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. E-mail: leilocagouveia@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir algumas das questões suscitadas a partir dos resultados preliminares da pesquisa intitulada “Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial”, que está sendo desenvolvida pelo GEPROD (Grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente), no âmbito do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, desde abril de 2008.

A pesquisa tem por finalidade refletir sobre a profissão docente, analisando as demandas que se originam do exercício dessa profissão em espaços de educação de surdos e suas implicações para os currículos de formação inicial de professores.

Para efeito desse texto, nossa intenção é discutir alguns dados obtidos a partir das 5 entrevistas realizadas com as professoras de uma instituição pública do município de Niterói – RJ, que atuam na educação de surdos em uma escola inclusiva, à luz das teorias já formuladas sobre o tema.

A escola a qual nos propomos estudar foi escolhida devido à grande repercussão de seu trabalho educativo com alunos surdos, para a inclusão destes. A instituição existe há cinco anos e tem uma proposta bilíngue diferenciada para a educação de surdos.

Com uma organização em ciclos a escola pretende incluir os alunos surdos em classes regulares apenas na segunda etapa do ensino fundamental. Segundo a equipe pedagógica da escola, esta divisão tem por objetivo garantir aos alunos surdos, nos seus primeiros anos de escolarização, habilidades linguísticas e de leitura e escrita, para posteriormente virem a fazer parte de turmas inclusivas (de surdos e ouvintes).

É válido enfatizar que todas as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental dessa instituição são fluentes em língua de sinais, o que caracterizamos como de suma importância para o desenvolvimento cognitivo dos discentes surdos, que podem interagir com as professoras em língua de sinais.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Almeida (2000, p. 22), utilizando os estudos de Evans (1987), descreve como forma de trabalho para educação bilíngue do surdo a exposição da criança surda aos sinais o mais cedo possível, “para facilitar a aquisição de linguagem interna e desenvolvimento cognitivo.”

A escola pesquisada apresenta uma perspectiva inovadora

à medida que procura atender ao que até então tem sido socialmente negligenciado, a inclusão efetiva de alunos surdos. Como sabemos, embora existam documentos que visem à garantia da educação para todos, há um histórico de carência de políticas públicas que apóie os docentes e a instituição para a oferta de uma educação de qualidade pautada na efetiva inclusão.

Os ideais de igualdade, equidade de oportunidades, cidadania, inclusão social, entre muitos outros, emergiram nos discursos das políticas sociais nacionais a partir dos anos 90, com suas origens nas transformações do sistema capitalista que, em busca de racionalizar os efeitos decorrentes das mudanças ocorridas pelo processo de globalização neoliberal, buscaram promover programas e políticas sociais, estando entre estes as políticas de inclusão social. Tais políticas tiveram uma influência significativa da aprovação de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, em 1990) e da Declaração de Salamanca (durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994), que traziam em seus textos propostas educacionais para a inclusão, de modo a incentivar a garantia do direito à educação de qualidade para as pessoas com necessidades específicas.

Convém ressaltar que, apesar das propostas trazidas por esses documentos, inicialmente as políticas de inclusão social chegam ao nosso país sem levar em conta as necessidades sociais, culturais, políticas e educacionais dos sujeitos surdos, entendendo a inclusão apenas como “juntar” e “disciplinar” para a vida em sociedade. Entretanto, como nos alerta Skliar (2003), a inclusão não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, para caminhar em direção a superação dos preconceitos e estigmas.

[...] as políticas de inclusão social assumem um sentido de disciplinarização ou de controle sobre os(as) excluídos(as). Estes(as), transformados(as) numa nova categoria classificatória, são alvo de políticas assistencialistas e focalizadas. Embora subcategorizados(as) em populações de rua, migrantes, imigrantes, índios, negros, mulheres, homossexuais, deficientes, analfabetos, mantêm sua condição de pobre e sua alteridade excluída, suas potencialidades negadas e seus sofrimentos estigmatizados (SKLIAR, 2003, p. 89).

A proposta de educação inclusiva almejada pela escola está apenas iniciando e, por conta disso, apresenta dificuldades e impasses em seus cotidianos, como aponta uma das professoras entrevistadas:

Eu to feliz assim com alguns resultados que eu vejo né aqui na escola. Eu to feliz mais eu ainda vejo que... Mas assim a gente ainda... nós estamos ainda... ainda bate cabeça, vamos batendo cabeça aqui, batendo cabeça ali né. Mas eu acho que isso é muito normal (Thais) [sic].

As docentes, embora acreditem nas reais possibilidades de educar os surdos em uma educação bilíngue, que considera a língua de sinais como a primeira língua destes sujeitos, relatam que em seus cotidianos encontram dificuldades.

Dentre as principais dificuldades apresentadas pelas docentes, destacaram-se a dificuldade de unidade no trabalho pedagógico da escola, a falta de uma linguagem pelos discentes, a ausência de trabalhos coletivos/trocas e a falta de acesso às pesquisas científicas produzidas na área.

As professoras reconhecem que, para o Estado do Rio de Janeiro, a escola se apresenta como inovadora na educação inclusiva de surdos, no entanto estas profissionais reconhecem a carência teórica no campo da educação de surdos para que possam desenvolver um trabalho mais consistente.

Todas as professoras, pelo grande interesse que têm pela educação especial e/ou de surdos, demonstram o desejo de estudar e aprimorar-se. Entretanto, em seus relatos ressentem-se da falta de pesquisas na área, da falta de divulgação dos estudos realizados e principalmente da falta de oportunidades para estudos que revelem algum tipo de alternativa para as questões do cotidiano escolar. É o que vemos nos seguintes fragmentos das entrevistas:

[...] mesmo que surja algum desafio ao longo do processo eu vou procurando me especializar de alguma forma (Maria). [sic].

Olha, eu acho que nós professores de sala de aula, eu acho que falta muito a gente conhecer as pesquisas que estão sendo desenvolvidas. [...] As pesquisas ficam engavetadas nos mestrados aí e nós que estamos aí, vamos dizer, com a mão na massa, não chega até nós. Então muitas vezes o trabalho em sala de aula não é tão bom quanto deveria ser porque às vezes não chega essas pesquisas. [...] Porque a gente não tem

acesso a essas pesquisas e quando tem a gente tem tarde, né, porque já tão surgindo outras (Vera). [sic].

[...] na verdade eu nem culpo ninguém né, porque não existem pesquisas ainda que tivessem avançado a esse ponto. Eu não assisti uma palestra ainda que tivesse respondido as minhas questões. Todos os Congressos do INES me frustraram muito porque tudo que estava dito lá, da teoria, eu já tinha, eu já sabia. A prática ninguém trouxe (Thais) [sic].

Algumas dessas professoras trouxeram também em suas falas as marcas de suas próprias experiências escolares que, de alguma forma, contribuem para o enfrentamento das dificuldades cotidianas. Isto ficou bem claro na entrevista de Thais, que relata ter convivido ao longo do seu processo de escolarização com as dificuldades emergentes da dislexia e que, por conta de não conseguir aprender na escola, desenvolveu estratégias para estudar em casa e aprender o conteúdo.

Então, durante todo o meu ensino fundamental e o meu ensino médio, eu deparei com as dificuldades, que toda pessoa disléxica se depara né. Com o português né. Com questões que a gente se depara: leitura, escrita, etc, etc, etc. E eu fui buscando soluções para os meus problemas... Já que ninguém apresentava soluções, eu fui buscando. Hoje isso que eu passei na minha educação, na minha infância, e durante a minha formação toda... Isso que eu passei no meu período escolar, toda essa tentativa de encontrar uma solução [...], esse vencer das minhas próprias dificuldades, hoje me leva a buscar soluções para essas dificuldades dos meus alunos... [sic].

Os sujeitos que se encontram na escola tecem relações com as políticas educacionais e com a cultura escolar e, em sua prática social, incorporam maneiras de fazer uso dos saberes não “autorizados”, a partir de uma transposição de *habitus*, criando possibilidades de não seguir caminhos pré-estabelecidos. Neste sentido, cada um vai estreitando os caminhos entre o que é regulação e o que é emancipação para dar sentido e significado à sua identidade.

O relato dessa professora nos remete ao conceito de *habi-*

*tus*, de Pierre Bourdieu. O *habitus* consiste na transposição de disposições (percepções, apreciações e ações) adquiridas ao longo da trajetória de vida, com vistas a assegurar a conformidade das práticas, para além das gerações. Para Bourdieu (apud NOGUEIRA; CATANI, 2007), o *habitus*, compreendido como matriz que orienta a prática do sujeito, está na base das escolhas feitas pelos indivíduos. Assim, as escolhas dos indivíduos são feitas tendo por base esquemas prévios de pensamento e ação – o *habitus* – em confronto com as condições objetivas do grupo social onde esse indivíduo se insere.

No caso de Thaís, é compreensível que ela, mesmo tendo tido dificuldades referentes à aquisição da língua portuguesa em seu processo de escolarização, tenha uma compreensão diferenciada dos problemas de seus alunos. Podemos inferir que o grande empenho para propiciar a seus alunos uma aprendizagem significativa representa uma forma de superar os desafios encontrados e contestados em sua formação enquanto estudante.

Na fala das professoras podemos notar ainda algumas frustrações e anseios, que podem nos dar pistas para o entendimento dos desafios contemporâneos da docência, no âmbito da educação de surdos.

Ainda que todas as professoras se considerem preparadas teoricamente para atuar na educação de surdos, em relação as suas colegas de profissão de outras instituições, estas docentes afirmam terem questões não respondidas para obterem um melhor resultado. É o que podemos ver no relato de Vera:

[...] eu tenho, o que existe hoje... disponível para alguém se formar para ser professora de surdos... eu acredito que eu tenha, né? Que é a pedagogia, que é a especialização do INES, o curso do INES. Sou proficiente na Libras, né? Eu tenho o certificado do pró-libras, mas eu acho, assim, que a formação não pára aí. A gente tem que estar sempre se atualizando. Até porque a educação de surdos da década de noventa não é a mesma de hoje [sic].

Outro elemento apontado foi a dificuldade do encontro entre a teoria e a prática. Uma das docentes, após relatar toda a sua “frustração” por não encontrar na teoria e nas oportunidades de formação continuada respostas para suas questões (sobre como ensinar língua portuguesa para surdos), resolveu fazer ensaios de erros e acertos com a sua turma em sala de aula.

É... todas as teorias estão aqui, tenho, li, conheço, como, busco, pesquiso, ensino tento ver se essa teoria se encaixa ou não com aquela realidade daquela turma [...]. Então o que que eu resolvi fazer? Eu resolvi fazer as minhas tentativas na sala. Então eu vou pra sala de aula e trabalho com a criança mediante aquilo que ela vai trazendo, eu vou oferecendo e ela vai respondendo e eu vou puxando e o resultado tem sido muito, muito, muito, muito positivo. [...] Até o ano passado eu vivia frustrada com o meu trabalho [...] eu me sentia frustrada por não ver o resultado que eu pensava (Thais) [sic].

Segundo essa professora, as habilidades e competências são desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos, colaborando, assim, não só para uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares, como também para desenvolver o conhecimento da língua portuguesa. Essa docente, como podemos ver, mostrou disposição para, a partir dos conhecimentos que tem, buscar estratégias mais adequadas de ensino para seus alunos.

[...] Daí eu fui começando a descobrir o meu trabalho com as crianças e isso ta explodindo né. [...] Eles estão, eles conseguiram aprender em cinco meses [...] eles conseguiram aprender talvez o que não conseguiram aprender em três anos, sabe. Em cinco meses eles tiveram um desenvolvimento muito maior, cognitivamente falando, e do que tiveram em três anos. Eu comecei a trabalhar com eles tudo que era de interesse em relação às questões sociais, em relação ao conhecimento histórico, geográfico, científico [sic].

Esse relato exemplifica a perspectiva que vem sendo defendida por diferentes autores como Tardif (2002), Alarcão (2008), Nóvoa (1991) e outros, segundo a qual os professores são produtores de conhecimento à medida que constroem sua prática. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes da experiência constituem o núcleo vital do saber docente, por serem formados de todos os demais conhecimentos adquiridos nos processos de escolarização e formação profissional, porém retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Sobre esse saber produzido pelos professores, Alarcão (1996 apud ALARCÃO, 2008, p. 84) também assinala:

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogicamente com a própria realidade que lhe fala.

De fato, o saber-fazer é um dos pilares para a práxis reflexiva. Sendo assim, podemos inferir que não caberá aos cursos de formação dar apenas a base teórica, mas, sim, é necessário que estes sensibilizem os docentes para práticas reflexivas e autônomas, de reflexão sobre a ação e transformação da ação (NÓVOA, 1995).

Pelo relato de Thais, observamos que, após estar com a mesma turma durante três anos, só agora ela conseguiu se libertar de certa prescrição e exercer sua autonomia para tentar realizar um trabalho diferenciado para alcance mais efetivo dos objetivos traçados.

A professora utiliza o termo “formatação” para tecer uma crítica aos cursos de formação que só dão as teorias, e a algumas escolas que aproveitam a falta de habilidades dos professores recém-formados para moldar suas práticas, “obrigando-os” a terem uma visão restrita das possibilidades metodológicas e da práxis em sala de aula.

Para algumas professoras, a educação de surdos não tem tido muitos sucessos por conta da dificuldade que as pessoas têm de tentar algo novo, por medo de perder as antigas referências.

Infelizmente as pessoas estão muito formatadas. A gente precisa aprender a... nós todos, precisamos aprender a abandonar o medo daquilo que a gente não conhece, daquilo que a gente não experimenta. Experimentar. Infelizmente as pessoas têm muito medo de abandonar as suas experiências, as suas vivências, abandonar que eu digo: - ‘ah eu só trabalho assim, eu aprendi a trabalhar assim e eu vou trabalhar assim’. As pessoas têm medo de abandonar aquilo e experimentar o novo, sabe. Quando eu entrei aqui me ensinaram a trabalhar de uma forma, mas eu sentia que não estava bem naquilo, eu estava

ficando frustrada naquilo. Eu não tive medo de abandonar aquilo e entrar de cabeça, de cara numa outra coisa que poderia dar certo ou não. [...] Os professores de surdos eu vejo que acontece o seguinte, existe tão pouca coisa para a educação de surdos que aquilo que se tem se agarra, com toda força que se tem, entendeu!? Porque se abandonar tem medo de não encontrar algo diferente, algo bom que possa dar um resultado... Então a pessoa agarra aquilo com toda a sua fé, e aí tem medo de largar e experimentar um novo, um novo que não se tem (Thais) [sic].

Os educadores entrevistados têm consciência das peculiaridades do alunado surdo quanto à concepção de mundo e estes partilham da opinião que somente a língua de sinais não basta para que sejam realizadas a comunicação e a educação dos alunos. Todos os docentes afirmaram ter uma relação de afetividade com seus alunos e estarem inseridos em comunidades surdas, o que lhes possibilita melhor compreensão dos modos de pensar dos surdos para que possam ter uma intervenção pedagógica mais eficaz.

A maioria das docentes, que aprenderam a língua no contato com surdos, sente que, para se tornarem efetivamente bilingües, precisam compreender o universo deste outro que é o sujeito surdo.

Segundo Santos (2002, p. 115), “esta postura faz parte da sensibilização dos sujeitos a construção de uma comunidade inclusiva, com valores inclusivos, para que as propostas educacionais sejam efetivadas”.

Tentando efetivar uma educação bilingüe e almejando uma aprendizagem significativa e reais possibilidades de inclusão para seus alunos, as professoras buscam contextualizar/adaptar adequadamente as aulas aos discentes surdos. Essas docentes consideram fundamental a relação dialógica com seus alunos surdos e com a comunidade surda, para que possam, a partir de uma melhor compreensão desse universo, aprimorar cada vez mais a prática pedagógica cotidiana.

Acho que assim pra quem tem uma boa, um resultado um sucesso é preciso estratégias de aprendizagem práticas, vamos fazer contas, vamos ensinar divisão, que assim, por exemplo, trabalhar assim, não só teórico né, mas também prática: que tem que achar o continente então a gente vai lá no mapa porque [...] para todos os

alunos, o abstrato não é mais fácil, então esse tipo de estratégia de usar o prático, o concreto tem sido mais [...] tem alcançado mais resultados (Maria) [sic].

A partir deste relato podemos inferir que, através do contato e da parceria com os alunos, as professoras vão compreendendo, por meio de suas observações e de uma escuta atenta em língua de sinais, as características de seu grupo de discentes e suas necessidades em seu processo de aprendizagem como, por exemplo, o uso de recursos concretos/visuais.

À medida que os docentes se aproximam de seus alunos, eles podem conceber estratégias sobre a melhor maneira de despertar o interesse deles pelos conhecimentos que necessitam aprender. A esse respeito, Cortella (1998, p. 47) faz uma colocação pertinente: “Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação.”

Essa relação discente/docente é, na verdade, um fio da complexa rede de relações presentes em uma instituição de ensino. Como assinala Padilha (2009, p. 115), “o olhar atento para o interior da escola nos coloca diante de sentidos que se confrontam e da trama das relações nela produzidas [...]”.

Sem dúvida, para que uma esfera de confiança se estabeleça entre todos os agentes que fazem parte dessa trama, é de extrema relevância a partilha dos saberes, das crenças, das práticas, da busca de soluções para o cotidiano. Com certeza isso contribui para a assunção coletiva de um compromisso político-pedagógico e se reflete no trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição e pelos professores.

Todas as entrevistadas, embora se mostrem satisfeitas com alguns resultados, mostram que ainda há que se estudar mais, trocar mais saberes e principalmente há que haver um consenso entre os docentes sobre a melhor forma de educar os surdos.

Os profissionais reconhecem a necessidade de estudo, mas também sentem falta da coletividade para a socialização dos materiais estudados, das reflexões realizadas e das experiências de sucesso.

Nóvoa (1991, p. 26) afirma que “a troca de experiências partilhada de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Foi recorrente, ainda, no relato das professoras, a menção à falta de acesso às pesquisas científicas da área. Apesar das

docentes afirmarem que não buscam uma “receita da inclusão”, manifestaram o desejo de conhecer estudos que as auxiliem na sua práxis. Para essas docentes, todos os estudos podem auxiliar e/ou dar pistas ao caminho para uma educação bilíngue mais eficaz, que tenha como objetivo proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa dos saberes escolares.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, embora as professoras tenham uma postura reflexiva, reconhecem a importância das pesquisas científicas e das oportunidades de formação continuada para suas práticas; o processo de inclusão para efetivar-se ainda precisa trilhar um longo caminho, pois, diferente do que se acredita, não existe uma fórmula para incluir. Para tanto, infere-se que seja necessária a implementação de políticas públicas que apoiem as escolas e os professores em suas práticas cotidianas, o incentivo à produção e socialização de conhecimentos acerca de uma real inclusão daqueles que possuem necessidades educacionais especiais. No âmbito das escolas, torna-se necessária, não somente uma pré-disposição institucional para a inclusão, mas também uma vontade coletiva/decidida (um compromisso político) dos agentes que integram as instituições escolares.

### REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Elizabeth O. C. de. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro, RJ: Revinter Ltda, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PADILHA, Anna Maria L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. In: LODI, Ana Cláudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de (Orgs.). **Uma escola e duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

SANTOS, Mônica P. dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

*Recebido em: 30 Agosto 2010*

*Aceito em: 11 Abril 2011*