
A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/ÓS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

THE CONSTRUCTION OF THE COMMUNICATION PROCESS WITH PUPILS / DEAF: CARTOGRAPHING GOALS, DIFFICULTIES AND CONQUESTS

Alessandra Silva dos Anjos de Araújo Leal

Minicurrículo

Acadêmica do Curso Licenciatura Plena em Letras/Libras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Graduada em Licenciatura plena em História - F.E.C.R. Pós-graduada em Psicologia Institucional - FACET. Especialista em Educação Especial - VALECUP cursos de Capacitação LTDA. Professora seletista - SEDUC PI. Chefe de Apoio Administrativo - Secretaria Municipal de Saúde - Ipiranga do Piauí.
E-mail: alessandraalegria@hotmail.com

Melise Pessoa Araújo Meireles

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia pela FAP. Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente - UFPI. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC- UFPI. E-mail: melisepessoa@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal cartografar as metas, as dificuldades e as conquistas de quatro professoras sobre o processo de construção da comunicação com alunas/os surdos através de entrevistas, na Escola Estadual Cônego Acelino na cidade de Valença-Piauí. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo o que proporcionou melhores resultados. Consideramos importante essa cartografia por considerá-la esteio para o problema que levantamos: quais as metas, as dificuldades e as conquistas que professoras/es cartografam no processo de construção da comunicação com alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

em Valença-Piauí? A organização da educação de surdos no modelo inclusivo traz o bilinguismo como orientador das ações educativas que devem ser desenvolvidas na escola e, portanto são prioridades do fazer docente. A escola, por sua vez, nem sempre conta com professores/as de português que dominem a língua de sinais nem os outros professores/as de outras áreas, mas que usam a língua portuguesa para ensinar o que nos faz pensar que o conhecimento pode estar sendo comprometido por falhas no ato comunicativo, canal para o ensinar e para o aprender. Espera-se que ao ser realizado esta pesquisa Refletimos com os professores, percebendo a importância de uma formação docente que assegure boas práticas educativas e de políticas públicas que faça da escola um espaço realmente de inclusão.

Palavras-chave: Bilinguismo. Inclusão. Comunicação.

ABSTRACT

This work has as main objective to map the goals, difficulties and achievements of four teachers on the process of construction of communication with students / deaf people through interviews, at the State School Canon Acelino in the city of Valença-Piauí. It is a qualitative research of descriptive exploratory character which gave better results. We consider this cartography important because it is considered the mainstay of the problem we raise: what are the goals, difficulties and achievements that teachers are mapping in the process of constructing communication with students at the Acne State School in Valença-Piauí? The organization of deaf education in the inclusive model brings bilingualism as a guideline of the educational actions that must be developed in the school and, therefore, are priorities of the teacher making. The school, in turn, does not always have Portuguese teachers who master the sign language or other teachers from other areas, but who use the Portuguese language to teach what makes us think that knowledge may be being compromised by failures in the communicative act, channel to teach and to learn. It is hoped that when this research was carried out, we reflect with the teachers, realizing the importance of a teacher education that ensures good educational practices and public policies that make the school a real space for inclusion.

Keywords: Bilingualism; Inclusion; Communication.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem avançado em várias políticas públicas. Uma delas tem garantido lugar em todas as pautas de discussão que é a formação docente para novos contextos educativos entre estes, a educação para alunas/os surdos. Entretanto, ainda, é possível dizer que alunas/os com este e outros tipos de necessidades educacionais especiais não são incluídos por causa de condições adversas como o despreparo de professoras/es ou o desaparecimento das escolas.

Há, inclusive, uma legislação que garante essa inclusão e a formação docente adequada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Lei Federal 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências; Decreto Governamental 5.626/2005 que regulamenta a lei anterior, conforme o Artigo 2º a seguir:

Para os fins deste decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras (BRASIL, 2005, S.p).

Consideramos importante essa cartografia por considerá-la esteio para o problema que levantamos: quais as metas, as dificuldades e as conquistas que professoras/es cartografam

no processo de construção da comunicação com alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino em Valença-Piauí?

Ressaltamos que a cartografia das metas, das dificuldades e das conquistas das professoras investigadas sobre o processo de construção da comunicação com alunas/os surdos, a nosso ver é caminho que dar sentido aos fazeres e não fazeres das professoras/es é também contribuição para a construção de novos saberes/fazeres a partir da reflexão das metas, dificuldades e conquistas cartografadas pelas docentes.

As principais dificuldades e quais professores precisam estar qualificados e as instituições equipadas para que as necessidades de cada um dos membros sejam alcançadas.

Dentro desse contexto, o presente artigo tem como objetivo cartografar as diferentes ações individuais e coletivas, desenvolvidas pelos professores, cartografando metas, dificuldades e conquistas, na construção do processo de comunicação com alunas/os surdos.

Portanto, faz-se necessário compreender ações realizadas pelos professores no processo de construção da aprendizagem dos alunos com deficiência percebendo quais estratégias de aprendizagens para alunos do Ensino Fundamental em turmas regulares.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A organização da educação de surdos no modelo inclusivista traz o bilinguismo como orientador das ações educativas que devem ser desenvolvidas na escola e, portanto são prioridades do fazer docente (CAVALCANTI, 2011). Podemos dizer, também, que os direitos dos surdos de fato estão amparados pelas políticas públicas o que não temos certeza é se essas políticas públicas realmente chegam aos alunos/as surdos e se chegam como os alcançam na escola, pois muitas vezes tanto é difícil o acesso quanto a permanência desse aluno na escola devido às dificuldades do processo de comunicação entre surdos/as e ouvintes, particularmente, quando só há na sala de aula o professor/a ouvinte. Essa pode ser chamada de educação inclusiva? O que significa uma educação inclusiva? Glat (2007, p.16-17) responde a essa pergunta esclarecendo que:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação até então utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem [...].

Refletindo o afirmado pelo autor, percebemos a importância de uma formação docente que assegure boas práticas educativas e de políticas públicas que faça da escola um espaço realmente de inclusão. Por essa guia supomos que a aprendizagem de uma segunda língua por alunos/as surdos traz muitas implicações para o professor que ensina essa outra língua e para aqueles/as que a aprendem, alunas/os surdos. O Decreto nº 5.626/2005 já citado garante a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio de:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

Com essas provocações reflexivas realçamos a realidade dos surdos, que em sua grande maioria, cresce em famílias de pais que falam e ouvem o português, mas não adquirem esta língua precocemente ao frequentar a escola vivenciam o ensino realizado em língua portuguesa. A escola, por sua vez, nem sempre conta com professores de português que dominem a língua de sinais, o que nos faz pensar que o conhecimento pode estar sendo comprometido por falhas no ato comunicativo, canal para o ensinar e para o aprender (FERNANDES, 2002).

Diante desse quadro situacional, o importante é buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, assim, como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum e reconhece e valoriza a diferença? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva?

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, que cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

O início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar. O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorreu na Tailândia em 1990. Durante esse encontro discutiu-se a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, a qual possibilitasse o atendimento efetivo a um maior número de crianças na escola. Além disso, nesse evento, destacou-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados normais, quanto aqueles com necessidades especiais.

O segundo evento, a Conferência de Salamanca, ocorreu em 1994, na Espanha. Foi durante esse evento que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática. Seu principal objetivo, segundo Borges (2004), era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos. De acordo com a Declaração de Salamanca, estabelecida durante a conferência, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo a escola adequar-se às especificidades de cada aluno. (GUARINELLO *et al.*, 2006)

Dorziat (2004) considera que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda. Apesar de a inclusão escolar ser apontada como um dos meios para se chegar à inclusão social, pode-se verificar que nas escolas “inclusivas” estes critérios não são observados: não existe interação por meio da língua de sinais, uma vez que professores e alunos ouvintes não são fluentes em LIBRAS, a aprendizagem é prejudicada e a cultura surda não é levada em conta, prevalecendo nestas escolas a cultura ouvintista.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com a autorização de cada professor. Iniciei com uma reunião na escola, espaço da pesquisa, expliquei a motivação do estudo, o seu objetivo e importância acadêmica e social, em seguida foi lançado o convite ao grupo de docentes para que participe.

Trabalhou-se com a cartografia que revelou a questão disparadora: quais as metas traçadas, as dificuldades encontradas se as conquistas alcançadas pelas quatro professoras do ensino fundamental II para alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino em Valença-Piauí?

As respostas declaradas pelas copesquisadoras (Professores) foram a base para a escolha das categorias de análise citadas a seguir: metas, dificuldades e conquistas. Para que nós pudéssemos proceder com o trabalho de análise utilizou-se do método análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Os resultados das cartografias foram organizados em um quadro em que cada professora será identificada por seu próprio nome como uma ação afirmativa de seu protagonismo durante a pesquisa e com a autorização de cada uma. Através das perguntas lançadas para as professoras, quais as metas, conquistas e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica desenvolvidas pelos professores, no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos? Cada uma respondia através de um desenho (Caminho), as mesmas cartografaram suas metas, dificuldade e conquista, para ensinar alunos surdos.


Ensejamos com esse estudo cartografar as metas, as dificuldades e as conquistas de quatro professoras sobre o processo de construção da comunicação com alunas/os surdos na Escola Estadual Cônego Acelino na cidade de Valença-Piauí.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Os resultados das cartografias foram organizados (Tabela 1) em que cada professora é identificada por seu próprio nome como uma ação afirmativa de seu protagonismo durante a pesquisa e com a autorização de cada uma. Acompanham os resultados, também as cartografias devidamente assinadas por elas.

As professoras se mostraram à vontade mesmo demonstrando certo estranhamento à técnica de pesquisa utilizada, por ela ser tradicionalmente utilizada nas pesquisas das ciências geográficas muito menos do que pelo desconhecimento desse outro modo de fazer pesquisa, mas esse estranhamento foi profundamente positivo, porque permitiu a elas enquanto copesquisadoras relaxarem, se auto avaliarem e deixarem de lado os receios de desvelarem o caminho que têm percorrido no ensino da comunicação para alunos/as surdos na educação básica e no território delimitado para a pesquisa. Segue abaixo quadro que sintetiza os dados produzidos pelo estudo, principalmente por serem elas docentes de outras disciplinas como consta na Tabela 1.

Tabela 1 - Cartografando metas, dificuldades e conquistas do ensino da comunicação para alunos surdos de acordo com os professores pesquisadas

CARTOGRAFIAS	PESQUISADORA	META	DIFICULDADE	CONQUISTA
	JOELMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Ter comunicação com os alunos Surdos	Metodologia para trabalhar a prática	Interação com todos os alunos com e sem deficiência, através do esporte, dança e música.

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS:
CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS**

	<p align="center">LILIANE PROFESSORA DA SALA DE AEE</p>	<p>Buscar conhecimento, fazer curso, me qualificar, para atender as crianças, adolescentes e jovens surdos.</p>	<p>Melhorar a minha prática pedagógica.</p>	<p>Contribuição de forma dinâmica para muitos alunos se desenvolverem neste processo de ensino aprendizagem.</p>
	<p align="center">MARLY PROFESSORA DE MATEMÁTICA</p>	<p>Vencer todas as barreiras e desafios que encontro na comunicação com surdos, para ministrar a disciplina de matemática.</p>	<p>Ministrar aula para que os surdos tenham comunicação e aprendizado.</p>	<p>Ajuda de outras professoras que dominam a língua de sinais o que tornou minha aula mais criativa usando de forma correta, materiais didáticos, como jogos educativos etc.</p>
	<p align="center">FRANCIMAR PROFESSORA DE HISTÓRIA</p>	<p>Trabalhar a disciplina de história com surdos, como fazer? O que fazer? Como eles vão aprender?</p>	<p>Implantar uma metodologia educativa, produtiva e educativa, no processo de ensino aprendizagem.</p>	<p>Ministrar minhas aulas com recursos visuais e ter começado a trabalhar com teatro.</p>

Com relação as metas a professora Liliane enfatizam que ter comunicação é importante para que o processo de ensino aprendizagem aconteça. Já a professora Marly diz que vai Vencer todas as barreiras e desafios que encontro na comunicação com surdos, para ministrar a disciplina de matemática. A professora Francimar fala que trabalhar a disciplina de História com recursos visuais com alunos surdos e produtivo no processo de ensino aprendizagem, Professora Joelma explica que a disciplina de educação física requer muitas metodologias para trabalhar a prática com alunos surdos. Todas as professoras citaram com relação as dificuldades que precisam melhorar sua metodologia e práticas pedagógicas para melhorar o ensino aprendizagem e se comunicar com os alunos surdos.

As conquistas todas falaram que e gratificante Interação com todos os alunos com e sem deficiência, através do esporte, dança e música Ajuda de outras professoras que dominam a língua de sinais o que tornou as aulas mais criativa usando de forma correta, materiais didáticos, como jogos educativos, dentre outros. Mantoan (1996, p. 17) sugere a inclusão como forma de inovação da escola, “[...] a Inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”.

As cartografias representadas no quadro acima nos dão indícios para além das metas, dificuldades e conquistas que julgamos serem necessárias para uma educação inclusiva e especificamente para o alcance da implementação do processo comunicativo de alunas/os surdos. As quatro professoras cartografam em suas práticas educativas metas pessoais de aquisição de condições favoráveis para o desempenho da docência de seus componentes curriculares (Educação

Física, Atendimento Educacional Especializado, Matemática e História), esses posicionamentos nos fazem refletir sobre a oferta, pelas instâncias públicas responsáveis, de formações contínuas para essas profissionais.

Sobre isso concordamos que as capacitações e as formações na área de educação especial, que deveriam alcançar as redes regulares de ensino público acabam sendo quase que uma exclusividade de grupos e/ou instituições específicas. Portanto, a estruturação de uma política continuada para professores da educação básica seria um dos caminhos para uma educação numa perspectiva realmente inclusiva (FERREIRA; FERREIRA, 2004, apud MELO; FACIÓ, 2008, p. 70).

A necessidade de tais políticas de formação, bem como a própria estruturação das escolas, seja arquitetônica bem como materialmente falando, viriam responder aos anseios e angústias de professores/as que, para Castro e Fación (2008), necessitam de uma formação baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Essa é uma face que conseguimos capturar nas cartografias das professoras quando elas falam de suas metas, dificuldades e conquistas quanto à comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Para Müller e Glat (apud CASTRO; FACIÓ, 2008, p. 168), após analisar os depoimentos de cada professora, vale o olhar nesta direção para os professores de classes regulares que contam em suas turmas, com alunos com deficiência -, ficou constatado que apesar de essas professoras terem um bom nível acadêmico

[...] ficou bastante nítido [...] que a pouca inserção da educação especial nos cursos de formação, seja a nível secundário, seja graduação, [...] sem dúvida, faz com que os professores sejam “jogados” no mercado de trabalho bastante despreparados.

Outra observação que fazemos referente às cartografias analisadas diz respeito ao despreparo das professoras o qual elas apresentam como dificuldades, limitações relacionadas ao não saber fazer e em alguns contextos específicos, também, são ausentes as condições estruturais (desde aspectos arquitetônicos até aspectos formativos de docentes). Considerando as dificuldades afirmadas pelas professoras coadunamos com os autores acima citados, uma vez que esse é, também, o nosso entendimento quanto à inserção dessas professoras na educação de surdos, particularmente pelos processos comunicativos envolvidos nesse processo.

A visão de Monteiro e Manzini (2008), em relato de pesquisa acerca das mudanças de concepções do professor de ensino fundamental da rede regular de ensino em relação à inclusão de alunos com deficiência em salas, apresenta como uma das consequências desse despreparo, o sentimento de medo em relação ao comportamento do aluno nessa condição e o receio de não conseguir ensinar essa pessoa com deficiência, uma vez que, muitas vezes, inclusive, nem é informado sobre o ingresso desse aluno em suas classes, o que significa que, paralelo ao discurso de inclusão de alunos/as com deficiência em classes regulares, o que se tem é uma gama de professores e professoras à margem de uma formação que verdadeiramente contemple tais exigências e necessidades.

Essas cartografias nos interessam e torna uníssono o nosso grito de alerta a respeito dos comprometimentos do processo comunicativo que é fio condutor de todas as aprendizagens humanas, que em se tratando da comunicação de alunos surdos se torna um ponto chave sem o qual não há possibilidades de avanços não apenas na aprendizagem, mas, sobretudo na qualidade de vida humana e cidadã dos discentes surdos.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO COM ALUNAS/OS SURDOS: CARTOGRAFANDO METAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do analisado nas cartografias, podemos afirmar que o objetivo proposto na pesquisa foi alcançado e os dados refletem todo o contexto que desconfiávamos ainda persistir na maioria das escolas, que é aquele de professores/as despreparados apesar de dotados de boa vontade, ricos em criatividade, responsáveis, desejosos de mudanças, mas ao mesmo tempo desprovidos de condições formativas que facilitem a construção do processo de comunicação com alunas/os surdos.

Os dados do estudo apontam para fissuras, interrupções e entraves no ensino a alunas/os surdos devido a fatores como os professores/as dos diversos componentes curriculares revelados nessa cartografia (Educação Física, Matemática, Atendimento Educacional Especializado) por não dominarem a língua nativa dos surdos, Língua de Sinais ou essas alunas/os também não serem iniciados desde cedo na aprendizagem da língua portuguesa. Essas constatações nos levam a inferir que não são possíveis avanços qualitativos para a vida desses estudantes e tampouco sinalizam para a materialidade de escola e práticas educativas inclusivas.

Concomitantemente, no âmbito escolar, faz-se clara a urgência da comunicação entre quem ensina e quem aprende, pois entender o outro não implica apenas a escuta, mas as conexões que conseguimos estabelecer uns com os outros. Essa rede comunicativa deve envolver todos os agentes educativos da escola. Julgamos importante o investimento direto nas escolas de formações para professoras/es da educação básica, particularmente, no sentido de que sejam dadas as condições necessárias para a efetivação da comunicação na comunidade escolar.

Advogamos que esse cenário só mudará quando as políticas públicas para a educação atingirem os alvos de suas necessidades e nesse caso, o par educativo professor/a e alunos/as surdos com boas formações, estruturação das escolas, produção de recursos didáticos adequados para alunas/as surdos para uso na escola, elaboração de livros e outras tecnologias educativas para esse fim e para todos os componentes curriculares.

Enfim, precisamos de escolas e professoras/es em condições de promover a inclusão, fortalecendo o processo formativo com metas atingidas, com dificuldades vencidas e principalmente conquistas coletivas em que todos são protagonistas da vivência do direito que se efetiva para além das leis e encarnado na vida.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.626, 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. **Diário oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília, DF. 25 abr. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTRO, R. C. M.; FACIÓ, J. R. A formação de professores. In: FACIÓ, J. R. (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed., Curitiba, Ibpex, 2008.

CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto, 2002.

GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**, 2006. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2012.

MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

MELO, S. C.; FACIÓ, J. R. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACIÓ, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.1, p.35-52, jan./ abr. 2008.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.