



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo
Brasil

dos Santos, Angela Nediane; Coelho, Orquídea Manuela Braga e Soares; Klein,
Madalena
Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico,
bilinguismo e formação docente
Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 215-228
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente¹

Angela Nediane dos Santos^{II}

Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho^{III}

Madalena Klein^I

Resumo

Este artigo analisa as políticas de educação de surdos produzidas no Brasil e em Portugal, nos últimos anos, no que se refere ao reconhecimento das línguas gestuais/de sinais, às proposições para a educação para surdos, bem como à formação de professores para atuarem com alunos surdos. Nesse sentido, realiza-se uma análise dos processos de produção dos textos legais e das suas relações com outros documentos, bem como dos processos da sua implementação/interpretação. Destacam-se nesta análise o Decreto Federal brasileiro nº 5.626/2005 e o Decreto-Lei português nº 3 de 7 de janeiro de 2008. Em muitos aspectos Portugal e Brasil se assemelham, como, por exemplo, no reconhecimento, sem a oficialização, das suas línguas gestuais/de sinais (LGP e Libras, respectivamente). No entanto, há outros aspectos em que se distinguem, como por exemplo o fato de em Portugal estar mais explícita a influência da União Europeia nas suas decisões políticas, bem como nas decisões e ações do movimento associativo surdo. Conclui-se que as políticas de educação de surdos em ambos os países são resultado das negociações entre, por um lado, as lutas travadas pelos movimentos surdos, e, por outro, a emergência de políticas inclusivas. Torna-se evidente que a luta dos movimentos surdos precisou negociar os seus significados para ser assumida como política pública, e isso ocorreu em um contexto de implementação da política inclusiva.

I- Este trabalho apresenta resultados de pesquisas que receberam financiamento tanto por órgãos portugueses quanto brasileiros. É financiado (parcialmente) por Fundos Nacionais Portugueses através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto estratégico do CIE, com a referência PEst-OE/CED/UI0167/2014. Também conta com financiamento (parcial) através da concessão de bolsa de estudos, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº 99999.004523/2014-08).

II- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Contatos: angelanediane@gmail.com;
kleinmada@hotmail.com

III- Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (CIE), Universidade do Porto, Portugal.

Contato: orquidea@fpce.up.pt

Palavras-chave

Educação de surdos – Políticas educativas – Inclusão – Formação de professores – Línguas gestuais/de sinais.

Education for deaf people in Brazil and Portugal: linguistic recognition, bilingualism, and teacher education policies¹

Angela Nediane dos Santos^{II}

Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho^{III}

Madalena Klein^{II}

Abstract

This article analyses deaf education policies produced in Brazil and Portugal in the last few years with regard to recognition of gesture/sign languages, propositions for deaf education, and the education of teachers to work with deaf students. In this respect, we analyze the processes of production of specific legislation and how that legislation relates with other documents, as well as processes for implementing/interpreting such legislation. In our analysis, we highlight the Brazilian Federal Decree 5,626/2005 and the Portuguese Decree-Law 3 of January 7, 2008. In many aspects, Portugal and Brazil show similarities, such as the non-officialized recognition of both countries' gesture/sign languages (LGP and Libras, respectively). However, the two countries differ in other aspects, such as the European Union's more explicit influence on Portugal's political decisions, as well as the EU's influence on decisions and actions of the deaf associative movement in that country. We conclude that deaf education policies in both countries are the result of negotiations between, on the one hand, struggles waged by deaf movements, and, on the other, the emergence of inclusive policies. It becomes evident that the struggle of deaf movements has had to negotiate its meanings in order to be incorporated as public policies, and that occurred in a context of implementation of inclusive policies.

I- *The present work presents the results of studies funded by Portuguese and Brazilian agencies. It is partially funded by Portuguese national funds through the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT) under the strategic project of CIE (reference code PEst-OE/CED/UI0167/2014). The work is also partially funded under the Institutional Program of Overseas Sandwich Doctorate by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES – Process 99999.004523/2014-08).*

II- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Contacts: angelanediane@gmail.com;
kleinmada@hotmail.com

III- Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (CIE), Universidade do Porto, Portugal.

Contact: orquidea@fpce.up.pt

Keywords

Deaf education – Education policies – Inclusion – Teacher education – Gesture/signal languages.

Introdução

Este artigo visa a analisar as políticas de educação de surdos produzidas no Brasil e em Portugal. O foco da análise divide-se em três eixos. O primeiro refere-se à análise das políticas que promovem o reconhecimento linguístico das línguas gestuais/de sinais¹. O segundo relaciona-se à análise dos significados atribuídos à educação bilíngue. E por último, o terceiro eixo trata especificamente da formação de professores para atuar na educação de surdos. O objetivo é entender como esses dois países, Brasil e Portugal, organizam o atendimento educacional a alunos surdos. Para tanto, realizou-se uma análise dos processos de produção dos textos legais e das suas relações com outros documentos, bem como dos processos da sua implementação/interpretação. Entende-se, a partir da argumentação de Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68-69), que:

[...] os textos legais constituem importante campo de pesquisa, já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida das pessoas, de modo que a melhor compreensão de tais textos pode colaborar, em nosso caso específico, para o melhor atendimento de sujeitos surdos.

Nesse sentido, para compreendermos o processo de produção dos textos das políticas de educação de surdos tanto no Brasil como em Portugal, começaremos por focar a nossa atenção nas articulações/negociações entre perspectivas linguístico-culturais e da educação especial, nomeadamente entre as lutas da comunidade surda pelo reconhecimento linguístico e pelo direito à educação bilíngue. Essas lutas são reforçadas pela comunidade acadêmica, que reconheceu

1- A denominação de línguas gestuais é utilizada em Portugal (Língua Gestual Portuguesa – LGP) e línguas de sinais no Brasil (Língua Brasileira de Sinais – Libras). No decorrer do presente artigo utilizaremos ambas as formas, dependendo do contexto de análise apresentado.

linguisticamente as línguas gestuais/de sinais enquanto línguas, e pela emergência da educação inclusiva, vinculada ao discurso da educação especial. Em seguida, centraremos nossa análise nas propostas de educação bilíngue, propriamente ditas, analisando os discursos que são postos em circulação. Por último, analisaremos o que as políticas educativas deixam transparecer acerca da formação que os professores devem possuir para atuarem com alunos surdos. Terminamos tecendo algumas conclusões a partir das análises realizadas no decorrer do artigo.

Influências, articulações e negociações: a produção dos textos das políticas de educação de surdos no Brasil e em Portugal

Tanto Portugal quanto o Brasil reconheceram as suas línguas gestuais/de sinais. Em 1997, Portugal reconheceu a Língua Gestual Portuguesa (LGP), e, em 2002, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No entanto, segundo Gomes (2012, p. 327) “[...] a LGP não foi reconhecida como uma língua oficial, à semelhança do Mirandês. Apenas se reconheceu a importância da LGP ser usada, enquanto instrumento de acesso à educação”. Isto porque, conforme a Constituição da República Portuguesa (PORTUGAL, 2005), no seu artigo 74º (que trata exclusivamente do ensino) ponto nº 2, alínea h, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

No que se refere à legislação brasileira, nomeadamente na Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 consta:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Nesse texto legal brasileiro, a língua de sinais também não é reconhecida como uma língua oficial do Brasil, assim como a LGP não o é na legislação portuguesa: a Libras é reconhecida como meio de comunicação. No entanto, é preciso considerar que ambos os reconhecimentos, tanto o que ocorreu em Portugal quanto no Brasil podem ser lidos como uma conquista de direitos lingüísticos das pessoas surdas perante uma história de negação das línguas gestuais/de sinais no mundo. Além disso, segundo aponta Coelho (2010a, p. 200), a partir desse reconhecimento, “[...] passou a existir um dispositivo legal que, não apenas reconhece a língua de uma comunidade lingüística minoritária, como garante o direito ao acesso à educação das crianças surdas através dela”.

Ambos os reconhecimentos legais das línguas de sinais/gestuais, no Brasil e em Portugal, são o resultado de lutas travadas pelos movimentos surdos, bem como da emergência de políticas inclusivas, conforme argumentamos a seguir. Contudo, há de se atentar para dissonâncias entre as lutas dos movimentos surdos e as políticas inclusivas, como bem argumenta Giordani (2010, p. 97-98): “[N]a educação de surdos, discutir a inclusão requer um deslocamento do conceito estreito e simplista da tradução da inclusão como território, como espaço, como concepção de uma escola em que a língua de sinais passe apenas pela tradução da língua oral”.

O contexto da produção do texto político que resulta no reconhecimento da Libras pode ser descrito a partir da própria história da educação de surdos e das lutas da comunidade surda brasileira. De acordo com Lodi (2013, p. 53):

As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica *O Surdo e a Língua de Sinais* (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas [...] Após quatro dias de intensos trabalhos, traçou-se, [o] documento final [...] [que] serviu de base para as discussões do Projeto de Lei nº 131/96 nas Comissões Técnicas do Senado Federal e, após quase seis anos em tramitação, culminou na Lei nº 10.436/02.

Thoma e Klein (2010, p. 110) contextualizam os anos 90 do século XX como um período de intensas mobilizações que reuniram pesquisadores, associações de surdos, escolas e familiares “nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos”. Nesse sentido, a partir das lutas dos movimentos surdos e das suas negociações políticas com o Ministério da Educação, a Libras foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão em 22 de abril 2002, por meio da Lei 10.436. E já em 2002, segundo Felipe (2006), o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com o Ministério da Saúde se articularam para elaborar a proposta de regulamentação da lei de Libras.

Em outubro de 2004, foi nomeada uma comissão de trabalho para tratar da regulamentação da Lei 10.436/2002, a qual elaborou uma proposta. Em meados de 2005, aconteceram câmaras técnicas, com representantes de universidades, ministérios e sociedade civil organizada, relacionadas com a área da surdez, quando se discutiu uma proposta final para o decreto de regulamentação da lei de Libras. Em 22 de dezembro de 2005, foi aprovado e assinado o Decreto Federal nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436/2002.

Percebe-se que houve uma grande movimentação em torno da formulação da lei e do decreto tanto por parte do governo quanto das instituições ligadas à educação de surdos e sociedade civil organizada, destacando-se nesse cenário a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Além disso, cabe destacar o reforço dado por pesquisas realizadas na área da linguística², as quais conferiram o status de língua à comunicação gestual entre surdos. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67) corroboram a argumentação, afirmando que:

As comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos. As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção.

É perceptível que a política de educação para surdos produzida no Brasil é resultado de ações desenvolvidas em diferentes espaços – políticos, acadêmicos, sociais – e por diferentes atores, antes, durante e depois da produção dos textos legais (LOPES, 2007). Neste sentido, é preciso considerar que:

2- Entre os principais autores que iniciaram as pesquisas na área da linguística sobre a língua de sinais no Brasil podemos citar Lucinda Ferreira-Brito, Sueli Fernandes, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp.

[...] a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Cabe salientar que enquanto ocorriam movimentos sociais pela oficialização da Libras também ocorriam movimentos em prol da educação inclusiva, os quais foram incorporados por um discurso e uma política de governo, que entrelaçou tais movimentos numa ordem discursiva em favor da inclusão de todos na escola regular.

Tanto a Lei de Libras (Lei 10.436/2002) como o Decreto Federal nº 5.626/2005 que a regulamenta podem ser vistos como resultados das lutas dos surdos pelo reconhecimento de sua identidade e diferença. Nesse percurso, porém, a luta dos movimentos surdos precisou negociar os seus significados para ser assumida como política pública, e isso teve lugar num contexto de implementação da política inclusiva. Por isso, entendemos a política de inclusão como condição de possibilidade para a oficialização da Libras. É perceptível que o discurso da inclusão foi recontextualizado por meio da formulação da lei de Libras e transformado em texto oficial de reconhecimento da língua de uma minoria linguística.

Em relação a Portugal, de acordo com Gomes (2014, p. 161) “[...] as políticas educativas em Portugal, no que concerne à Educação Especial e, mais precisamente, à educação de surdos se constituem enquanto reflexo de uma política europeia e global”. Isso se evidencia nos últimos três textos legais portugueses produzidos em duas décadas. Conforme argumenta Gomes (2014, p. 176), no primeiro documento, o Decreto-Lei nº 319/91, é nítida a influência das políticas integracionistas anglo-saxônicas – especialmente por meio dos documentos: Education for all

Handicapped Children Act – Public Law 94/142, de 1975; Relatório Warnock, de 1978, e Education Act, de 1981. Já o Despacho nº 7.520/98 faz referência explícita às orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Unesco no que se refere à educação bilíngue. O último documento referido pela autora é o Decreto-Lei nº 3/2008, o qual foi influenciado pelas políticas educativas para a educação de surdos desenvolvida nos países nórdicos da Europa.

Tornam-se, assim, evidentes as influências globais e especificamente europeias na elaboração da legislação educacional portuguesa no que se refere à educação especial e à educação de surdos. Além disso, Gomes (2012) identifica influências do movimento associativo mundial surdo na formulação de documentos por parte do Parlamento Europeu. Ela se refere especificamente à Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf/WFD) e à União Europeia de Surdos (European Union of the Deaf/EUD). Com efeito, nas palavras da autora:

Da análise do nosso *corpus* documental, verificámos que, em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) e a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa começaram, a partir de finais da década de 80 do século passado, a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a estes órgãos em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações destes órgãos para os seus Estados-membros. (GOMES, 2012, p. 54).

Além disso, Gomes (2014, p. 162) aponta para os intercâmbios de Portugal com países nórdicos e norte-americanos como responsáveis por mudanças significativas em relação aos significados da surdez, da língua gestual e da educação de surdos neste país. Foi na década de 1980 que tais intercâmbios se estabeleceram

por meio dos serviços centrais do Ministério da Educação português. Destaca-se o intercâmbio estabelecido com a Suécia, no âmbito do Acordo Luso-Sueco. Além disso, também merece destaque o intercâmbio estabelecido com a Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, para a qual foram enviados, em 1981, dois formadores surdos³ para realizarem formação em metodologias de ensino e investigações em línguas gestuais.

O modo como a legislação portuguesa organiza a educação de surdos também é influenciado pelo fortalecimento do movimento associativo surdo português. Este fortalecimento se dá, em grande parte, a partir da aproximação com a Federação Mundial de Surdos e com a União Europeia de Surdos, o que se efetiva a partir da adesão de Portugal à Comunidade Econômica Europeia, em 1986. Pode-se citar, por exemplo, a produção da Carta Social da Pessoa Surda, na qual:

São delineadas linhas de ação que realçam a importância de um papel mais ativo das pessoas surdas e das associações que as representam na vida política nacional. Nesse sentido, é exigido ao Estado que apoie estas organizações, que encoraje o desenvolvimento das mesmas e que possibilite a sua auscultação relativamente às políticas e às decisões governamentais, nas áreas relativas à surdez. (GOMES, 2012, p. 96).

Além disso, não se pode deixar de citar a influência dos estudos acadêmicos sobre a Língua Gestual Portuguesa⁴ iniciados na década de 1980, e que representaram o reconhecimento da LGP como língua no meio

3- Em Portugal, os surdos que atuam como educadores nos espaços escolares são reconhecidos pelo termo formadores surdos. Neste artigo, mantemos esta denominação quando nos referimos ao contexto português.

4- Entre os quais se destaca a publicação de três livros: *Mãos que falam* (1980), de Isabel Prata, *Gestário da Língua Gestual Portuguesa* (1992), de Maria Raquel Delgado Martins e *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa* (1994), de Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Maria Raquel Delgado Martins.

acadêmico e científico. Cabe destacar que esses estudos acadêmicos deram sustentação às reivindicações da comunidade surda em Portugal. Isso se efetiva, nomeadamente, na Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa, de 1996, produzida pela Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa. Segundo Gomes (2012, p. 98) esse documento “Dá conta de um conhecimento sustentado dos diversos estudos existentes em torno da língua gestual e da educação de surdos e exige o cumprimento das orientações do Parlamento Europeu”.

No entanto, convém considerar que há outras influências envolvidas na formulação desses documentos. Referimo-nos, especificamente, às influências do campo da educação especial. Os documentos elaborados pelo Parlamento Europeu são influenciados por diferentes discursos, os quais se entrecruzam e lutam em torno da significação, gerando controvérsias e ambiguidades.

Percebe-se fortemente a influência dos discursos da educação especial, e, mais recentemente, da educação inclusiva nos documentos legais europeus. Conforme afirma Gomes (2012, p. 66) “Apesar das reivindicações de ordem antropológica e cultural por parte das comunidades surdas, as ações encetadas pelas instâncias europeias e pelos seus Estados-membros têm-se enquadrado mais numa perspectiva social e dentro de um quadro de deficiência”. Nesse sentido, o surdo é considerado deficiente e a língua gestual é entendida apenas como um instrumento de acesso à educação. Assim, “Como temos vindo a mostrar, a educação de surdos tem sido norteadada historicamente pelos mesmos princípios e condicionalismos do atendimento às deficiências e à sua conotação social, sobretudo no campo da Educação Especial.” (Gomes, 2012, p. 68).

No Brasil, os discursos da educação especial também se encontram presentes nas propostas de educação para surdos, explicitamente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), produzindo sentidos em relação aos sujeitos ali nomeados. Na relação com o texto do Decreto Federal nº 5.626/2005, há divergências claras no que se refere à concepção de pessoa surda. No Artigo 2º do referido 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). Por seu lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indica que os alunos atendidos pela educação especial são os alunos com deficiência, entre eles os surdos, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/sobredotação. Os alunos com deficiência são definidos como: “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008). No Decreto Federal nº 7.611/2011, aparece a seguinte ressalva: “§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011). Apesar dessa ressalva, é nítida a diferença entre os diferentes documentos legais brasileiros no que se refere à concepção acerca das pessoas surdas.

A luta pelos significados e do entendimento acerca do que são as pessoas surdas, bem como o modelo de educação que se propõe para elas, é travada nos discursos legais de ambos os países – Brasil e Portugal – de um lado pelo campo da educação especial e de outro pelas perspectivas linguístico-culturais, ao mesmo tempo que entre uma política inclusiva de governo e os movimentos surdos. A luta em torno desses significados tem resultado em divergências nas propostas de educação para surdos, as quais serão foco de análise a seguir.

Políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil e em

Portugal: que propostas de educação para surdos estão sendo produzidas?

Tanto em Portugal quanto no Brasil a legislação aponta para o bilinguismo, ou melhor, para uma educação bilíngue para surdos. No entanto, de que modo essa educação vem se efetivando? Segundo Coelho (2010b, p. 46), em Portugal,

[...] do ponto de vista da legislação, tudo estará feito de acordo com os mais recentes estudos e produções científicas, com as recomendações vindas de instâncias consagradas à escala europeia e mundial, e ao encontro dos desejos da comunidade surda. No entanto, a investigação desenvolvida, revela-nos que a realidade educativa dos surdos no nosso país está longe de corresponder ao legislado. Os contornos das práticas não dependem exclusivamente dos articulados legais.

A autora aponta para os processos de tradução/interpretação da política, os quais podem produzir mudanças. Conforme argumenta Mainardes (2006, p. 53) “[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Nesse sentido, o processo de interpretação da política é ao mesmo tempo uma ação sobre a política.

Cabe ressaltar que o Decreto-Lei nº 3/2008 (PORTUGAL, 2008a), referido por Coelho (2010b), trata especificamente dos apoios especializados a serem prestados pela educação especial. Nele há um capítulo sobre as modalidades específicas de educação, sendo que o artigo 23º trata da educação bilíngue de alunos surdos. Isso evidencia a forte relação de imanência entre o campo da educação especial e o da educação de surdos na legislação portuguesa. Assim, ao falar de educação

bilíngue para surdos, tal decreto-lei a inscreve no campo da educação especial.

No Brasil, as propostas de educação de surdos são apresentadas em dois documentos diferentes – o Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nos quais é possível identificar diferentes entendimentos do que seja educação bilíngue. Lodi (2013) realizou uma análise sobre os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e no Decreto nº 5.626/2005. A autora verificou que:

[...] o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. (LODI, 2013, p. 49).

Percebe-se que a autora encontrou divergências na política de educação bilíngue para surdos proposta pelo Ministério da Educação do Brasil, e que, ora coloca estes significados num plano social mais amplo, quando evoca o decreto, ora limita tal concepção à simples presença da Libras e da língua portuguesa na escola regular. A autora afirma que “essa diferença entre os sentidos dos

conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/2005” (LODI, 2013, p. 49).

É perceptível que tanto no Brasil quanto em Portugal as propostas de educação bilíngue para surdos estão atreladas ao discurso da educação inclusiva. Mais especificamente, tais discursos estão imersos no campo da educação especial, o que se evidencia na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no caso do Brasil, e no Decreto-Lei nº 3/2008 (PORTUGAL, 2008a), no caso de Portugal.

E no que se refere à formação dos professores ou ao perfil docente para trabalhar com alunos surdos, o que dizem os textos legais brasileiros e portugueses? Qual é formação que os professores devem receber para desempenharem o seu papel no âmbito da educação bilíngue para surdos? Como é que Brasil e Portugal estão organizando as propostas de formação de professores para atender os alunos surdos?

Que formação os professores devem ter para atuar na educação de surdos no Brasil e em Portugal, de acordo com os documentos legais produzidos em ambos os países?

No Brasil é possível identificar duas políticas no que concerne à formação de docentes para atuarem com alunos surdos. Uma delas está materializada no Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que estabelece três perfis docentes, distintos daqueles presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como no Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Concretamente, em relação aos professores que vão trabalhar junto aos alunos surdos, o Decreto Federal nº 5.626/2005 prevê três tipos de docentes: a) o professor bilíngue

que deve atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; b) o docente das diferentes áreas do conhecimento, ciente da singularidade linguística dos alunos surdos; e c) o professor de Libras. Além desses três professores, o Decreto também faz referência ao tradutor/intérprete de Libras e aborda claramente a questão da formação do professor de Libras e do tradutor/intérprete de Libras.

Conforme o referido decreto, o professor de Libras deve ter formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, mas admite que nos dez anos que sucederem o Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que tenham certificado de proficiência em Libras, tanto com nível superior quanto com nível médio. Esse profissional trabalhará em instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e nas instituições de educação superior que oferecem cursos de fonoaudiologia ou de formação de professores.

Segundo o mesmo decreto, o tradutor/intérprete de Libras deve ter formação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa. Contudo, de acordo com as mesmas condições estabelecidas para o professor de Libras, não havendo profissionais com tal formação, admite a contratação de profissionais com certificado de proficiência em Libras. Esse profissional trabalhará tanto no ensino fundamental, quanto médio e superior para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

Apesar de tudo, não está claro nesse decreto qual é a formação para os demais perfis de professores. Em relação ao perfil b – o docente das diferentes áreas do conhecimento –, o Decreto previu a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, que, desse

modo, figura como sendo a formação que esses devem possuir para “ficarem cientes” da singularidade linguística dos alunos surdos.

O decreto não aborda de forma objetiva qual deve ser a formação do professor bilíngue para desempenhar funções na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (perfil a). No Artigo 11, consta apenas que o Ministério da Educação deverá promover programas específicos para a criação de cursos de graduação “I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;” (BRASIL, 2005). Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 71) corroboram essa constatação, afirmando que, em relação à formação do professor bilíngue, a legislação “[...] não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue”.

Cabe destacar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) criou em 2006 o primeiro curso bilíngue de graduação em pedagogia do Brasil. Além disso, em 2012, iniciou-se um movimento envolvendo várias instituições de ensino superior (IES) pela abertura de mais cursos de pedagogia bilíngue, na modalidade à distância, dentro do Programa Viver Sem Limite do Ministério da Educação⁵, havendo uma previsão de abertura de doze cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue⁶.

Pelo exposto, percebe-se que os professores de Libras estão sendo formados para ensinar Libras aos futuros professores da escola básica. A disciplina de Libras inserida nos cursos de licenciatura forma os professores que serão responsáveis pelo ensino dos alunos surdos nas escolas inclusivas, sendo ela a única

disciplina específica desta área no seu currículo de formação. Assim, há um grande investimento na formação de professores de Libras, que estão recebendo formação em cursos que duram em média quatro anos, enquanto que os professores que receberão os alunos surdos na escola regular têm apenas uma disciplina durante toda a sua formação nos cursos de licenciatura para darem resposta à demanda da inclusão.

Cabe salientar que a formação de professores de Libras de nível superior se iniciou em 2006 e a formação de tradutores/intérpretes de Libras teve início em 2008, ambas por meio da oferta do curso de graduação em Letras/Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade à distância, que são, respetivamente, o primeiro curso de licenciatura e o segundo de bacharelado, ambos financiados pelo Ministério da Educação. Atualmente, várias universidades no Brasil apresentam como oferta educativa o curso de graduação em Letras/Libras, realizado a partir do incentivo do Ministério da Educação, que, em 2013, concedeu a 27 universidades verbas e vagas de docentes e de técnicos-administrativos para a abertura do referido curso, através do Programa Viver sem Limite⁷. Percebe-se assim que há um grande investimento por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), principalmente na formação de professores de Libras.

Além dos três perfis docentes referidos no Decreto Federal nº 5.626/2005, no Brasil, também é previsto outro tipo de professor para agir junto aos alunos surdos, nomeadamente com os alunos da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê o professor de educação especial, o qual “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008). Esse professor deve

5- O Decreto Federal nº 7.612/2011 instituiu Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limites, tendo por finalidade promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)

6- Estes cursos encontram-se em fase de implementação.

7- “Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue.” (http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf)

desempenhar funções no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é a forma de atendimento às pessoas com deficiência na escola regular. Nessa perspectiva, as pessoas surdas são classificadas como pessoas com deficiência e se enquadram no público da educação especial. Elas devem estar incluídas nas escolas regulares e receber o AEE no turno inverso. Consultando o documento legislativo, podemos constatar:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008).

Nos últimos anos, o Ministério da Educação brasileiro tem investido muito na formação de professores da educação especial, por meio de parcerias com universidades e secretarias estaduais e municipais de educação. Essa formação se dá, geralmente, na modalidade de educação continuada, ou seja, para professores que já estão atuando na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Ocorre na maioria das vezes na modalidade a distância⁸. Machado (2011, p. 57) argumenta que

8- Como exemplo pode-se citar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, ofertado neste momento pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, a qual está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação e Cultura.

[...] a formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, também a formação de professores toma lugar de destaque. Mais do que isso, ocupa um *status* de “Kit salva-vidas” para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional.

A partir do exposto, percebe-se um grande investimento na formação de professores para atuar e produzir a inclusão no Brasil. Ganha destaque a formação do professor de educação especial e do professor de Libras, cujo investimento por parte do governo brasileiro é notório. No entanto, quando se trata da formação do professor da sala de aula regular, tal investimento e clareza quanto ao tipo de formação já não é tão evidente.

Em Portugal, é no Decreto-Lei nº 3 de 7 de janeiro de 2008 e na Lei nº 21 de 12 de maio de 2008 que são indicados os docentes para atuar na educação de surdos. A proposta de educação bilíngue para surdos está inserida no Artigo 23º, Capítulo V, do Decreto-Lei nº 3/2008. Nesse artigo, no ponto nº 5, há uma referência às equipes que integram as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos, designadas pela Sigla Erebas:

- a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos;
- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala. (PORTUGAL, 2008a).

Desses quatro componentes, interessa-nos abordar os perfis a e b por se tratar especificamente de docentes que exercem suas funções com alunos surdos. O primeiro é o professor de educação especial. Ele passa por cursos de formação especializada ou mestrado

em educação especial. O segundo é o professor surdo de Língua Gestual Portuguesa. Cabe destacar que a Lei nº 21 de 12 de maio de 2008 altera o perfil desse docente, retirando a exigência de o mesmo ser surdo. No novo texto legal, consta apenas “b) Docentes de LGP” (PORTUGAL, 2008b).

Além desses dois perfis docentes, o Decreto-Lei nº 3/2008 também faz referência, no ponto nº 14, aos demais docentes que trabalham com alunos surdos. Segundo o texto legal, “A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.” (PORTUGAL, 2008a). No entanto, como se dá essa formação para o ensino bilingue de alunos surdos em Portugal? Afonso (2008, p. 168) questiona como deve ser o percurso formativo desse docente:

Não se trata de uma formação especializada na medida em que a sua tarefa será de leccionação das diferentes áreas curriculares de uma turma, mas por outro lado, onde fica a formação específica que habilita para conhecer o funcionamento e trabalhar com Surdos? Será que terão de fazer um percurso em três patamares: Licenciatura em Educação Básica + mestrado profissionalizante num nível de ensino + especialização?

A legislação portuguesa não responde a tal questionamento, havendo uma abertura para muitas negociações nos espaços em que se desenvolvem as ações educativas para surdos nesse país.

Em forma de conclusão

É possível perceber, a partir dos pontos abordados neste artigo, que tanto o processo de elaboração quanto de interpretação e

implantação das políticas de educação para surdos são permeados por movimentos e lutas de diferentes grupos em torno dos seus significados. As marcas desses movimentos e lutas ficam gravadas nas leis e decretos, nos quais, por vezes, circulam discursos divergentes e antagônicos. Nesse sentido, compreende-se que as políticas, de um modo geral, e também no caso específico das políticas analisadas neste artigo, são um campo de lutas, um campo de contestação, uma arena de conflitos em torno da representação e significação social.

A luta pelos significados do que são as pessoas surdas e de qual educação se propõe para elas é travada nos discursos legais tanto no Brasil quanto em Portugal, de um lado pelo campo da educação especial, e de outro pelas perspectivas linguístico-culturais, ao mesmo tempo em que entre uma política inclusiva de governo e os movimentos surdos. Torna-se evidente que as políticas de educação para surdos são o resultado de ações desenvolvidas em diferentes espaços, sejam eles políticos, acadêmicos ou sociais, bem como por diferentes atores, antes, durante e depois da produção dos textos legais.

Nesse processo, em muitos aspectos, Brasil e Portugal assemelham-se, como no exemplo do reconhecimento, inicialmente sem a oficialização, das suas línguas de sinais/gestuais. Ambos são resultados de lutas travadas pelos movimentos surdos, especialmente locais, os quais foram entremeados com a emergência de políticas inclusivas, em âmbito internacional. Outra semelhança evidente se estabelece entre as propostas de educação bilingue para surdos dos dois países, tendo em vista o seu atrelamento ao discurso da educação inclusiva, e mais especificamente o seu vínculo ao campo da educação especial.

No entanto, há outros aspectos em que se distanciam, como o fato de, em Portugal, estar mais explícita a influência da União Europeia nas decisões políticas, bem como na relação visível dessas e de outras instâncias nas decisões e ações do movimento associativo surdo. Por sua vez, contrariamente ao que atualmente ocorre em Portugal, o Brasil demonstra atravessar um

período de forte investimento na formação de muitos dos agentes educativos que participam no processo de educação e formação de surdos.

No que se refere nomeadamente à formação de professores, evidencia-se que os textos legais brasileiros e portugueses são bastante semelhantes quando estabelecem o perfil do professor de educação especial e do professor de língua gestual/ de sinais (LGP ou Libras). A formação destes docentes é clara em ambos os países. No entanto, quando se trata dos demais professores que trabalham com alunos surdos, Brasil e Portugal assemelham-se apenas na indefinição de uma formação específica. No Brasil, são apontados dois perfis: o professor bilingue da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e o docente das diferentes áreas do conhecimento ciente das singularidades lin-

guísticas dos alunos surdos. Em Portugal, são referenciados os docentes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos. Perfis definidos sem formação definida.

Conclui-se que as políticas de educação de surdos em ambos os países são resultado de negociações entre, por um lado, as lutas travadas pelos movimentos surdos, e, por outro, pela emergência de políticas inclusivas. Desse modo, torna-se evidente que a luta dos movimentos surdos precisou negociar os seus significados para ser assumida como política pública, e isso ocorreu num contexto de implementação de uma política inclusiva, embora prevalecendo ainda discursos e normativas vinculados aos princípios da educação especial.

Referências

AFONSO, Carlos. Formação de professores para a educação bilingue de surdos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 159-169, 2008. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/163/SeE_13FormacaoProfessoresSurdos.pdf?sequence=2>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 10436 de 24 de abril de 2002**: Lei de Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30 set. 2014.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

COELHO, Orquídea. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 197-221, 2010a. Dossiê educação de surdos Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1607/1490>>. Acesso em: 27 out. 2014.

COELHO, Orquídea. Surdez, educação e cidadania: duas línguas para um caminho e para um mundo. In: COELHO, Orquídea (Org.). **Um copo vazio está cheio de ar**: assim é a surdez. Porto: Livpsic, 2010b. p. 18-100.

FELIPE, Tanya. Políticas públicas para inserção da Libras na educação de surdos. **Revista Informativo-Científico Espaço**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33-47, 2006.

GIORDANI, Liliane. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva? **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 91 - 106, 2010.

GOMES, Maria do Céu. **A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal**: entre os discursos identitários e os discursos da regulação. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67695>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

GOMES, Maria do Céu. As políticas para a educação de surdos em Portugal: das orientações internacionais à recontextualização nacional. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.). **Educação de surdos em debate**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 161-184. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao_surdos_em_debate.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022013000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 nov. 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o Decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004>. Acesso em: 12 nov. 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 57-69.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006,. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. 2005. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2015.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 3 de 7 de janeiro 2008. 2008^a**. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PORTUGAL. **Lei n.º 21 de 12 de maio de 2008. 2008^b**. Disponível em: <http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2037&fileName=lei_21_2008.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

Recebido em: 16.04.2015

Aprovado em: 13.08.2015

Angela Nediane dos Santos é doutora em Educação, no programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Foi doutoranda sanduíche, no Programa Doutoral em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto e bolsista Capes – Processo nº 99999.004523/2014-08. É professora da área de Libras, do Centro de Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Pelotas.

Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho é professora doutora do programa doutoral em ciências da educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto e membro do CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Madalena Klein é professora doutora do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa currículo, profissionalização e trabalho docente. Pesquisadora do GIPES - Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos.