

VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil

16, 17 e 18 de outubro de 2013

Comunicação Científica



O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA NAS OFICINAS DO PIBID EM UMA ESCOLA BILÍNGUE

Daiane Kipper¹

Lívia Bittencourt Gomes²

Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: Neste texto temos por objetivo estudar o processo de aprender e ensinar matemática com alunos surdos, nas Oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola estadual no Rio Grande do Sul. Para isso, analisamos as implicações do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que remete à formação de professores. O referencial teórico deste estudo apoia-se nos Estudos Surdos. A metodologia consiste nas entrevistas coletivas no formato de Grupo de Discussão (GD), composto por quatro acadêmicos do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e bolsistas do PIBID - UNISC. Os resultados do estudo apontam que o processo de aprender e ensinar matemática transcendem questões linguísticas, sem isentar a importância do ensino em Libras. Esse processo engloba práticas pedagógicas que devem suscitar a experiência, permitindo assim a construção de conhecimentos que possibilitem pensar o mundo. No que remete à formação de professores, o PIBID antecipa a experiência em escolas públicas, proporcionando aos acadêmicos o contato com as diferenças e produzindo formas de ser professor.

Palavras Chaves: PIBID. Matemática. Surdos. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Há diferentes modos de se conceber e ver o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, entretanto existe uma visão errônea sobre esse processo que gera uma dinâmica de acúmulo de conhecimento. Esta é a perspectiva que vem norteando o ensino de Matemática há vários séculos. Desse modo, a construção histórica e social da matemática tornou a concepção do conhecimento matemático um acúmulo de informações. Nesse viés, Beatriz D'Ambrósio (1993) defende que é necessário incorporar um componente de experiência nos programas de formação de professores, para que a matemática seja experimentada pelos alunos. Assim como a construção do conhecimento dos alunos realiza-se através de suas experiências com a Matemática, também ocorre com os futuros professores. A construção do

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). UNISC. daianekipper25@gmail.com

² Graduanda em Matemática Licenciatura pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência - PIBID/UNISC. liviagomes@mx2.unisc.br

conhecimento desses docentes se dá sobre o ensino da Matemática, ou seja, através das suas experiências no processo de ensinar matemática. Nesse sentido, o presente estudo se faz relevante, pois apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo estudar o processo de aprender e ensinar matemática com alunos surdos, nas oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola estadual no Rio Grande do Sul. Para isso, entrevistamos quatro acadêmicos do Curso de Matemática Licenciatura inseridos no referido programa. Com base nesse objetivo, o presente artigo foi concebido a partir da análise das entrevistas coletivas, em formato de Grupo de Discussão (GD), com esses acadêmicos. Para realização da análise das entrevistas, levamos em consideração os apontamentos de Lopes (2006), Lebedegff (2006), Rampelotto (2006), Thoma & Klein (2010) e Souza & Goés (1999).

2 O PIBID-UNISC

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas a alunos dos cursos de licenciatura para atuarem em escolas públicas, constituindo um vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica. Podem participar do PIBID todas as IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias, e escolas públicas, que se submeterem aos editais do Programa. O PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Conforme o MEC (2013), atualmente são 195 Instituições de Educação Superior de todo Brasil, com 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. De acordo com o ministro da Educação, Fernando Haddad, “o PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico” (CAPES, 2013, p.1). Nessa perspectiva, o Programa é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica³ e tem por objetivo, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES):

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;

³ Finalidade do PIBID de acordo com a CAPES.

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, p.6, 2013).

O projeto do PIBID na UNISC é intitulado *Professor em Formação: Tecendo Possibilidades Pedagógicas*, e contempla onze subprojetos, organizados em onze áreas: Pedagogia, Matemática, Letras/Português, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Educação Física, Química, História, Filosofia e Geografia, Ciências Biológicas e Licenciatura em Computação. Esses subprojetos estão sendo desenvolvidos em dez escolas públicas de Educação Básica, e contam com a participação de 300 estudantes de graduação e 60 professores supervisores das escolas.

O PIBID-UNISC atua na escola selecionada pelo presente estudo por meio de onze subprojetos e conta com a participação de 30 bolsistas (número variável) e 6 supervisores professores da escola. A atuação desse programa em uma escola bilíngue proporcionou, aos alunos surdos, oficinas de aprendizagem (com a presença de uma supervisora intérprete) no turno oposto, nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Deter-nos-emos à área de Matemática devido à relevância desse componente curricular no que diz respeito ao seu ensino nas escolas. Como aponta Beatriz D'Ambrósio (1993), há uma necessidade dos novos professores compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação, percebendo o avanço como consequência do processo de resolução de problemas. Assim, no processo de ensino e aprendizagem desse componente, é importante também que o professor entenda que a Matemática escolar deve ser útil para os alunos, auxiliando-os a compreender, explicar e organizar sua realidade.

3 O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA SURDOS: EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Para D'Ambrósio (2005), a matemática historicamente conceituou-se como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, o que de fato caracteriza-a como uma ciência rigorosa, exata e precisa. Assim, é natural que o aluno não se

interesse pela matemática escolar na sua forma tradicional, pois ela apresenta-se de forma arcaica perante os fatos da pós-modernidade. Para o autor, existem distintas maneiras de fazer e de saber matemática. O referido autor defende que o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios de cada cultura, logo existem diversas matemáticas, utilizadas por diversas culturas em seu dia-a-dia.

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e os cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos contabilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura. No compartilhar conhecimentos e compatibilizar comportamento estão sintetizadas as características de uma cultura. Assim falamos de uma cultura da família, da tribo, da comunidade, da agremiação, da profissão, da nação. (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 18-19).

No que remete à cultura, devemos levar em consideração, no presente estudo, a Língua de Sinais como produtora e formadora de uma cultura surda. Nesse aspecto, segundo Souza e Goés (1999), o desafio está no planejamento de um ensino bilíngüe/bicultural (cultura como um enorme fluxo de produção discursiva), o que não é uma tarefa fácil, uma vez que ainda sofremos com os efeitos das discrepâncias sociais, que condicionam profundas desigualdades no campo educacional. A educação pública peca pela falta de qualidade e as políticas educacionais insistem na integração do surdo em escola comum, como podemos perceber no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual estabelece:

A garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva
Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.1).

O contato entre alunos surdos se dá geralmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas bilíngües para surdos. Entretanto, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio ou na educação profissional, as aulas podem ser ministradas por professores das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística, com a presença de tradutores intérpretes de Libras.

O mesmo decreto também prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto. (BRASIL, 2005, p 1).

O decreto citado apresenta a disciplina de Libras como obrigatória em curso de formação de professores, o qual resulta do movimento e lutas surdas empreendidas na metade dos anos noventa, no século XX, como apresentam Thoma & Klein (2010). Essas lutas resultaram mudanças na educação de surdos, entre elas, a inserção da disciplina de Libras em cursos de formação inicial de professores.

Os processos de ensinar e aprender matemática, para Lopes (2006), se entrecruzam na escola e criam verdades, de forma direta ou indireta, sobre aqueles que estão envolvidos nesse entrecruzamento. Ao olharmos para a escola, quem ensina é o professor ou professora, aquele que sabe como deve ser aprendido e o que aprender. Conforme a autora, a escola da Modernidade imprimiu a existência de alguém que age sobre as ações dos outros, ou seja, alguém que age sobre as experiências possibilitadas aos aprendizes. Desse modo, a experiência em sua forma pedagogizada, passa a ser algo controlado e planejado como estratégia de disciplinamento e enquadramento do outro, do aprendiz.

4 METODOLOGIA

O material empírico analisado neste trabalho é composto por três entrevistas realizadas com quatro acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que atuam como bolsistas do PIBID em uma escola Estadual do Rio Grande do Sul. Os entrevistados ministram oficinas de Matemática para alunos ouvintes e surdos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Os acadêmicos entrevistados possuíam idades entre dezoito e vinte e cinco anos, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. Dos quatro entrevistados, três já haviam cursado a disciplina de Libras, a qual perfaz uma carga horária teórica de 60 horas. Duas

acadêmicas entrevistadas já tinham experiência na comunicação com surdos, através do contato com familiares surdos. Entre esses familiares, apenas um apropria-se da Língua Brasileira de Sinais, enquanto o outro se comunica com uma linguagem própria, que construiu junto com sua família.

Os entrevistados estavam em diferentes períodos de formação: dois cursavam o último ano da graduação, e os outros dois cursavam o 5º e 3º semestres do curso. Os acadêmicos que se encontravam no último ano da graduação possuíam experiências anteriores em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, sem um roteiro previamente definido. Durante as mesmas, foram realizados questionamentos quanto à experiência de cada participante em aprender e ensinar matemática para alunos surdos nas Oficinas do PIBID, onde o ensino é perpassado por uma intérprete. Também foram questionados quanto à importância da inclusão da disciplina de Libras em cursos de Licenciatura. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente trinta e cinco minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas, para possibilitar maior fidelidade aos participantes do estudo. A escolha pelas entrevistas coletivas em Formato de Discussão (GD) se deu para que os acadêmicos pudessem expressar suas experiências como bolsistas do PIBID-UNISC, possibilitando a interação e participação, sem estabelecer uma ordem quanto às questões abordadas pelo presente estudo.

As oficinas ministradas pelos quatro bolsistas do PIBID-UNISC são realizadas no turno inverso das aulas, neste caso, à tarde. São atendidas turmas de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (classes regulares e classes Especiais de Surdez) e 1º e 2º anos do Ensino Médio (classes regulares com alunos surdos incluídos), totalizando, em média, um grupo de vinte alunos.

Os bolsistas precisam adaptar o planejamento para que os surdos possam aprender da melhor forma, contando com a ajuda de uma professora intérprete de Libras, a qual é supervisora do PIBID-UNISC na referida escola. A presença da intérprete propicia maior contato com os alunos surdos, o que aumenta ainda mais o entusiasmo dos mesmos pela Matemática. Até o momento da realização da entrevista, já haviam sido realizadas 16 oficinas, desde março de 2013, todas com significativo número de alunos participantes e com diferentes objetivos trabalhados. As oficinas ocorrem uma vez por semana, em uma sala de aula cedida pela escola.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dessa primeira entrevista realizada com os bolsistas do PIBID-UNISC, aponta que a inclusão da disciplina de Libras em cursos de Licenciatura, garantida por decreto, não é suficiente para formar professores capacitados a ensinar matemática para alunos surdos incluídos em escolas comuns, pois segundo a entrevistada B1⁴:

...a disciplina de Libras são de quatro créditos. Querendo ou não [...], é um apanhado geral de tudo, mas na verdade eu só vou aprender Libras quando eu realmente precisar dela, quando eu colocar em prática, quando eu me por diante de um surdo é que eu realmente vou entender porque eu preciso dessa linguagem. O simples fato de nós cursarmos essa disciplina não diz que nós estamos habilitados, não. São poucas horas e só o contato mesmo faz com que a gente se comunique com os surdos (B1).

Os acadêmicos também complementam que, apesar da disciplina não propiciar a fluência na Língua de Sinais, possibilita tomar conhecimentos da história da cultura surda e ter o contato com a Libras de forma muito introdutória, como podemos perceber no excerto abaixo, na opinião das entrevistadas B2 e B4.

... eu achei importante porque no começo eu achei que seriam só aulas práticas que a gente não ia aprender a cultura e que a gente não ia aprender nada da história, mas foi bem diferente aprendi bastante sobre como tudo começou, quais foram as primeiras que surgiram ... e a parte prática também (B2).

Na verdade faz uma introdução né, mas para ter o aprendizado só na prática [...] O principal também é que daqui ao tempo nós também podemos encontrar surdos e já vai ter uma noção...[...] e isso agente não teria aprendido só com a cadeira, isso agente vai pegar na prática, tipo... (B4).

No que remete ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, perpassado por uma intérprete, B1 e B2 afirmam que:

...a interprete é formada em uma determinada área, então em uma aula de matemática, a explicação não vai ser a mesma do que eu professora de matemática estar explicando, porém agente não tem o domínio que ela tem da língua de sinais para tornar essa explicação clara, muitas vezes para os alunos. A gente tenta, a gente explica da nossa forma, mas pra eles, eles têm um contato maior com a intérprete, pra eles se torna mais fácil. [...] A intérprete tem uma gama muito grande de Libras, que ela sabe todos os sinais, então assim que a gente não souber a gente vai poder recorrer a ela. Mas eu acredito também que a gente tem que saber mais libras. Porque o aluno tem que ter o contato direto com o professor, o meu professor tem que saber me ensinar matemática, independente de eu ser surdo ou não (B1).

... ela nos ajuda muito. Até na hora de explicar, muitas vezes agente não conseguia e ela dizia “explica de tal maneira...” Desde que ela começou a vim ajudou um monte (B3).

O excerto acima apresenta as dificuldades encontradas no processo de aprender e ensinar matemática, tendo o conteúdo atravessado por uma terceira pessoa. Nesse viés, Lopes

⁴ Chamaremos os entrevistados de B1, B2, B3 E B4, para assim preservarmos a sua identidade.

(2006) postula que tão complexo quando o olhar sobre o surdo e a surdez é o olhar sobre o que se entende por ensino e aprendizagem. Segundo a autora, são raros os autores que se dedicam a pensar esses processos, considerando a experiência como um acontecimento que passa com o sujeito que a vivencia. Na escola, a experiência é pensada como algo planejado e previsível. O controle sobre a experiência dificulta o processo de aprendizagem surda, que deve levar em consideração a experiência vivenciada, e não a simples mecanização de explicações matemáticas através da tradução da Língua Portuguesa (L2) para a Libras (L1).

No que se refere ao ensinar Matemática, perpassando as explicações por uma intérprete, “se, não ter uma língua compartilhada com o professor já é difícil, não compartilhar a mesma língua com trinta colegas provoca uma sensação de permanente alijamento” (Lebedegff, 2006, p. 51). Em consonância com essas proposições, estão os apontamentos de Rampelotto (2006), afirmando que a questão linguística aparece como ponto central de identidade da alteridade surda, pois segundo as suas pesquisas com professores do curso de formação de Professores em Educação Especial, o problema na educação dos surdos não está em introduzir uma língua de sinais no currículo do curso, uma vez que criar uma nova disciplina não resolve a questão. Para Rampelotto (2006):

Nos processos de formação, estamos acostumados a justificar a mudança a partir de uma mudança de texto ou de uma mudança de lei. E essa trajetória leva à necessidade de considerar que depois de mudar o texto, de mudar a lei é preciso mudar o código escolar. O que interessa nessa mudança, é mudar o currículo, é mudar as dinâmicas, uma vez que é mudar as didáticas. E mudar a didática, por exemplo, não vai além de “orientar o mais eficiente e eficazmente o fazer pedagógico” (Veiga-Neto, 1996, p. 165). O grande objetivo é mudar e manipular esses códigos, mas o professor continua sendo simplesmente um técnico que opera as mudanças feitas pelos especialistas e políticos (RAMPELOTTO, p. 103, 2006).

Assim, a simples inserção da disciplina de Libras em curso de formação de professores não implica em mudanças metodológicas no processo de aprender e ensinar Matemática para alunos surdos. Como aponta Rampelotto, é necessário mudar a forma de ser professor.

Quanto à formação de professores suscitada pelo PIBID-UNISC, a entrevistada B3 salienta:

... me sinto muito mais preparada para o estágio. Vou cursá-lo no próximo semestre e... e estou mais tranquila pra enfrentar qualquer situação, coisa que o PIBID me proporcionou. Segurança e experiência como docente. E também com o PIBID eu tive mais certeza ainda que to no caminho certo, que é isso que eu quero pra minha vida. Lidar com uma rotina diferente a cada dia, com alunos diferentes, realidades diferentes... Nunca imaginei que conseguiria ensinar alunos surdos, hoje eu vejo que estou fazendo isso (B3).

Com relação ao excerto acima e aos demais excertos, é possível perceber que a experiência em uma escola bilíngue está proporcionando aos acadêmicos do curso de Matemática: convívio com outros professores; contato com alunos surdos e com a aprendizagem surda, através do trabalho realizado com a intérprete de Libras; aprendizagem sobre adaptação curricular e planejamento de atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o fechamento da ideia desse texto, em que nos propusemos estudar o processo de aprender e ensinar Matemática para alunos surdos, nas Oficinas do PIBID-UNISC, considerando as implicações do decreto nº 5.626 na formação de professores, a análise das entrevistas coletivas em formato de GD e o referencial teórico, percebemos que o processo de aprender e ensinar matemática para alunos surdos transcende as questões linguísticas, sem isentar a importância do ensino em Libras. Esse processo engloba práticas pedagógicas que devem suscitar a experiência, permitindo a construção de conhecimentos que possibilitem pensar o mundo. Também podemos perceber que é preciso levar em consideração as questões culturais e as formas de ensinar e aprender devem estar relacionadas com a experiência. São processos que devem ser vivenciados pelos alunos e vão além da reprodução do que é *ensinado/transmitido*.

No que se refere à formação de professores, entendemos que o PIBID-UNISC vem antecipar a vivência na escola pública, proporcionando aos acadêmicos do curso de Matemática o contato com as diferenças, antecipando experiências e produzindo formas de ser professor. Quanto à inserção da disciplina de Libras em curso de formação de professores, podemos perceber que a mesma se faz importante, pois proporciona aos futuros professores o conhecimento de uma cultura que tem como diferença a língua de sinais, entretanto não possibilita aos mesmos a fluência em Libras para o ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5626**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 4 jun.2013.

CAPES, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 19 jun.2013.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. **Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: O Grande Desafio**. Pro-posições, Campinas (Unicamp), v.4, n.1[10], 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** - Elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. 110 p.

KLEIN, M.; THOMA, A.S.; **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: p. 107 – 131, maio/agosto de 2010.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. *In*: THOMA, A.S.; LOPES, M.C.(org.)A; **Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p 47-61.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. *In*: THOMA, A.S.; LOPES, M.C.(orgs.)A; **Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p 27-46.

RAMPELOTTO, E.M. A formação como mudança. *In*: THOMA, A.S.; LOPES, M.C.A.:(orgs.) **Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p 101-116.

PIBID-UNISC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Tecendo Possibilidades Pedagógicas. **Roteiro de Estudos 1**. Santa Cruz do Sul, 2012. Digitalizado em PDF.

SOUZA,R.M.; GÓES, M.C.R.; O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, C. (org). **Atualidades da Educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Cap.11, p 163-187.